

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

**Zkušenosti žáků ZŠ s prevencí šikany
na školách ve Svitavách a okolí**

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Zuzana Bílková

Autor diplomové práce:

Lenka Záleská

2009/2010

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci na téma „*Zkušenosti žáků ZŠ s prevencí šikany na školách ve Svitavách a okolí*“, vypracovala samostatně, dle všech pokynů a připomínek, pod vedením Mgr. Zuzany Bílkové. Všechny podklady, ze kterých jsem čerpala, uvádím v seznamu použité literatury.

V Litomyšli 24. 11. 2009

Lenka Záleská

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Litomyšli 24. 11. 2009

Lenka Záleská

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla poděkovat především své vedoucí diplomové práce Mgr. Zuzaně Bílkové za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi v průběhu řešení zadané problematiky poskytovala.

Děkuji též všem ředitelům a ředitelkám, školním metodikům prevence a výchovným poradcům navštívených škol za vstřícnost a ochotu při prováděném výzkumu, který byl pro mou diplomovou práci nepostradatelný.

V Litomyšli 24. 11. 2009

Lenka Záleská

ANOTACE

Zkušenosti žáků s prevencí šikany na školách ve Svitavách a okolí

Cílem této diplomové práce, jež má teoreticko-výzkumný charakter, je zmapovat možnosti některých aktuálně dostupných programů určených k prevenci šikany na ZŠ ve Svitavách a okolí.

V první, teoretické, části práce je čtenář nejprve seznámen s tématem šikany a následně uveden do problematiky prevence, jak primární a sekundární, tak terciární, tohoto sociálně – patologického chování. Pozornost je zde především zaměřena na představení některých používaných metodik, v podobě konkrétních preventivních programů, které ve svém důsledku přispívají ke snižování rizika vzniku šikany.

Druhá, praktická, část práce, která byla prováděna na šesti vybraných školách Svitavského okresu, obsahuje výsledky z výzkumu zjištěné pomocí dotazníkového šetření prováděného mezi žáky 8. tříd a jedné 9. třídy a také z rozhovorů se školními metodiky prevence a výchovnými poradci. Dotazováno bylo celkem 108 žáků ZŠ, z toho 63 dívek a 45 chlapců, a 5 školních metodiček prevence a 1 výchovná poradkyně příslušných škol.

ABSTRACT

Pupil experience with bullying prevention in Svitavy and its surroundings.

The aim of my diploma thesis, which is both theoretical and research work, is to describe possibilities of some of the available bullying prevention schemes for the basic schools in Svitavy and its surroundings.

In the first theoretical part, the reader is acquainted with the problem of bullying and then the primary, secondary and tertiary prevention approaches to this pathological behaviour are explained. The thesis focuses especially on introduction of the methods, or the particular prevention projects, in use that contribute much to decreasing the danger of bullying emerging.

The second practical part, which was done at six chosen basic schools of the Svitavy district, comprises the results of the questionnaire research. Pupils at the age of 14 and 15 as well as the schools prevention methodologists and pedagogical advisers participated in the research - there were 108 pupils, comprising 63 girls and 45 boys, 5 prevention methodologists and 1 pedagogical adviser examined on the whole.

OBSAH:

1. ÚVOD	1
2. ŠIKANA, FENOMÉN DNEŠNÍ DOBY	2
2.1 Vymezení pojmů	2
2.2 Historický kontext šikany	5
2.3 Příčiny vzniku šikany	7
2.4 Agresori a oběti šikany.....	11
2.5 Princip vzniku šikany	15
2.6 Důsledky šikany	17
3. PREVENCE ŠIKANY	21
3.1 Druhy prevence šikanování.....	21
3.2 Postupy prevence a řešení šikanování.....	26
3.2.1 Vedení třídy formou skupinových sezení	26
3.2.2 Diagnostika tříd formou psychoher a dotazníků	33
3.2.2.1 Třídnická hodina s těžištěm v sociometrii	40
3.2.3 První pomoc v počátečních stádiích šikany	41
3.2.4 Práce s potenciálními či stávajícími oběťmi a agresory.....	55
3.3 Konkrétní programy	67
3.3.1 Programy primární prevence.....	67
3.3.2 Programy sekundární prevence	72
3.3.3 Komplexní programy	77
4. PREVENCE ŠIKANY NA VYBRANÝCH ŠKOLÁCH SVITAVSKÉHO OKRESU	89
4.1 Charakteristika výzkumného prostředí	89
4.2 Použité výzkumné metody	94
4.3 Vlastní průzkum	97
4.4 Diskuze.....	124
5. ZÁVĚR	127
6. SEZNAM POUŽITÝCH PODKLADŮ A LITERATURY.....	128

1. ÚVOD

I přestože bylo o šikaně napsáno již hodně knih a na toto téma stále vychází různé články, zůstává daná problematika předmětem zájmu četných výzkumů a je jí neustále věnován dostatek pozornosti.

Výzkumným cílem mé diplomové práce je zjistit, jaké zkušenosti mají s prevencí tohoto sociálně – patologického chování žáci navštěvující ZŠ ve Svitavách a v okolí, tj., jaké preventivní postupy a jaké konkrétní programy jsou na příslušných školách jak městských, tak venkovských používány k tomuto účelu. I když se hlavní téma této práce zaměřuje zejména na prevenci výše citovaného nevhodného chování, považuji za vhodné v úvodu teoretické části pojmenované, „*Šikana, fenomén dnešní doby*,“ podat stručnou charakteristiku šikany. V následující o poznání obsáhlejší teoretické části práce nazvané, „*Prevence šikany*,“ již přistupuji k samotné prevenci a posléze plynule přecházím k praktické části, „*Prevence šikany na vybraných školách Svitavského okresu*,“ kde prezentuji zjištěná data získaná v průzkumu realizovaném na šesti školách okresu Svitavy.

Téma mé diplomové práce, které zní „*Zkušenosti žáků ZŠ s prevencí šikany na školách ve Svitavách a okolí*,“ jsem si vybrala záměrně, neboť jsem chtěla do dané problematiky více proniknout a zorientovat se v ní, možná i proto, že jsem jí nikdy předtím nevěnovala moc pozornost, a získat tak množství poznatků z dané oblasti, které by mě obohatily a byly by pro mě, jako začínající učitelku, určitým přínosem, tj. využitelné zvláště v praxi. V rámci této práce jsem se chtěla tedy dozvědět, tedy získat určitý přehled o tom, jaké postupy a metody může pedagog používat při práci se sociálními klimaty tříd a při práci s rizikovými skupinami žáků, tj. žáky s většími sklony stát se oběťmi či agresory tohoto chování, aby se vzniku šikany na školách zabránilo a předcházelo a vytvářelo se příznivější klima.

2. ŠIKANA, FENOMÉN DNEŠNÍ DOBY

K negativním jevům současné školy se v dnešní době řadí právě šikana. Výskyt šikany však není spjat pouze s prostředím školy, ale lze se s ní setkat také v rodině, v zaměstnání tzv. mobbing, v dětském domově, diagnostickém či výchovném ústavu, ve vězení, armádě aj. Šikana se tedy nevztahuje jen na věkovou skupinu dětí a mládeže, ale postihuje celé věkové spektrum (Bendl, 2003).

V této práci, v níž omezují svou pozornost pouze na šikanu probíhající ve školním prostředí, se nejprve věnují vysvětlení pojmu šikana v kontextu školního násilí a historickému vývoji tohoto fenoménu, dále přičinám vzniku šikany i okolnostem, při kterých dochází k jejímu bujení. Charakterizují také rizikovou skupinu účastníků šikany, tj. iniciátory a oběti, a následně uvádím i jejich typologie. Za důležité rovněž považují zmínit jednotlivá vývojová stadia tohoto sociálně – patologického chování a s nimi úzce související důsledky dotýkající se jak agresorů, tak šikanovaných jedinců i přihlížející skupiny.

2.1 Vymezení pojmů

V rámci realizování různých projektů a průzkumů jak u nás, tak v zahraničí, se ve školním kontextu hojně operuje s dvěma spolu úzce souvisejícími pojmy, jakými jsou školní násilí a šikana. Rozhodla jsem se proto tyto dva termíny blíže specifikovat a objasnit, z jakého úhlu pohledu se na ně nahlíží.

JAK CHÁPAT ŠKOLNÍ NÁSILÍ?

Násilí ve škole tvoří komplikovaný systém sestávající ze vztahů mezi školou a sociálními i politickými hodnotami. Jeho výskyt úzce souvisí s kulturními a socioekonomickými rozdíly žáků a zároveň také s hospodářskou úrovní daného státu. Definice násilí vždy závisí na osobě, která o něm mluví, tzn., že je relativní. Násilí je doprovázeno emocemi člověka, který ho pociťuje, a zahrnuje pouhý pocit nebezpečí, individuální nebo kolektivní šikanu, rvačky, nadávky, neslušnost, pomluvy, posmívání se, vydírání, vyhrožování, sociální izolaci, verbální i fyzické napadání učitelů, také vandalismus, rasismus a xenofobii (M. Kohout in Kolář 2004).

JAK CHÁPAT ŠIKANU?

Na tuto otázku nalézá odpověď Kolář (2001). Autor, který vnímá šikanu jako nebezpečně rozbujelou nemoc vedoucí k poškození zdraví jednotlivce i skupiny, zdůrazňuje, že pokud se chce obstat v boji proti tomuto negativnímu společenskému jevu, musí se na šikanování nahlížet ze tří praktických hledisek. Jsou jimi:

- *Šikanování jako nemocné čili patologické chování* – sledování a zachycení více či méně zřetelných vnějších projevů šikany neboli jejích varovných signálů (podrobněji viz „*První pomoc v počátečních stadiích šikany*“);
- *Šikanování jako závislost* – postupné vytvoření vzájemné vazby mezi obětí a agresorem, která přechází v závislost, jež však navenek není patrná (více viz „*Princip vzniku šikany*“);
- *Šikanování jako porucha vztahů* – onemocnění celé skupiny, kdy vztahy mají při šikaně svou vnitřní dynamiku a svůj zákonitý vývoj (viz kapitola „*Princip vzniku šikany - vývojová stadia*“);

Tento tzv. trojrozměrný pohled, umožňující porozumět jak vnějšímu, tak i vnitřnímu rozměru šikanování, je pro praxi nejběžnější a pro orientační posouzení situace zcela nezbytný a nezastupitelný, protože bez něho by nebyla žádná pomoc účinná (Kolář, 2001). Bendl (2003) jen podotýká, že problematika šikany je komplexní, neboť vedle pedagogického a psychologického hlediska, zahrnuje i aspekt sociologický a morální.

DEFINICE ŠIKANY

Definovat objektivně šikanu stejně jako v případě školního násilí není vůbec snadné. Jedná se o fenomén úzce spjatý se subjektivním pocitem oběti a agresora (M. Kohout in Kolář 2004). Parryová a Carringtonová (1997) k tomu dodávají, že chování, které dospělým připadá neškodné či hravé, může znamenat něco zcela úplně jiného pro dítě, které je zažívá. Děti mají totiž tendenci chápat šikanování hlouběji než dospělí, a proto je velmi důležité vědět, jak vypadá chování označované jako šikanování.

Říčan v jedné ze svých publikací uvádí tuto definici: „*Šikanování říkáme tomu, když jedno dítě nebo skupina dětí říká jinému dítěti ošklivé a nepříjemné věci, bije je, kope, vyhrožuje mu, zamyká je v místnosti apod. Tyto incidenty se mohou často opakovat a pro šikanované dítě je obtížné, aby se samo ubránilo. Jako šikanování mohou být označeny také*

opakované posměšky nebo ošklivé poznámky o rodině“ (Říčan, 1995, s. 26). Také Kolář popisuje toto sociálně – patologické chování následovně: „Jeden nebo více žáků úmyslně většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agrese a manipulaci“ (Kolář, 2001, s. 27). Koukolík s Drtilovou chápou šikanu jako „svévolné psychologické, emoční nebo fyzické ohrožování jednoho žáka žákem jiným, které se odehrává ve škole nebo na cestě ze školy domů. Povaha a rozsah šikany kolísá od přímého k nepřímému ohrožování, od nevelkého dráždění oběti k útoku, jenž je v rozporu s platnými zákony např. odnímání lidských práv, a může ohrozit na životě (Koukolík, Drtilová, 2000, s. 241 – 242). Dle Bendla (2003, s. 26) jinak řečeno, „jedná se o agresivní jednání, pomocí kterého si šikanista způsobováním fyzických nebo psychických útrap zjednává či udržuje převahu nad svou obětí.“ Cílem agresora je získat nad druhými osobami pocit převahy, moci, určité výhody.“

Z výše uvedených definic šikany lze vyvodit její podstatné rysy. Mezi hlavními znaky tohoto chování autoři uvádí:

- *Nepoměr sil mezi útočníkem a napadeným* – mocnější, silnější jedinec zneužívá a pošlapává práva slabšího;
- *Samoučelnost* – úmysl záměrně ublížit druhému člověku, ať už fyzicky nebo psychicky, kdy se agrese stává cílem jednání nikoli prostředkem k dosažení konkrétního zisku;
- *Stupňovitost a nepříjemnost útoku*
- *Opakovanost agrese*

Z vyjmenovaných znaků šikany vyplývá tedy to, že za šikanování se obvykle nepovažuje hádka či rvačka odehrávající se mezi stejně jak fyzicky, tak psychicky silnými soupeři (Parry, Carrington, 1997).

ŠKOLNÍ NÁSILÍ VERSUS ŠKOLNÍ ŠIKANA

Jak už bylo řečeno v předchozím textu, školní šikanování je většinou z nás chápáno a vnímáno jako asymetrická agrese mezi dětmi. Podle názoru dr. Koláře (2004) za šikanování nelze považovat ostatní typy školního násilí, jakými jsou např. zneužívání moci učitelem, násilí žáků vůči pedagogům tzv. syndrom týraného učitele, násilí rodičů vůči učitelům a naopak. Otázkou tedy zůstává, proč naši přední odborníci zabývající se řešením této

problematiky, vymezují školní šikanování z obecnějšího nadřazenějšího pojmu, jakým je školní násilí. Vždyť šikanování je považováno za určitou formu násilí. Jeho jednotlivé typy by se od sebe neměly oddělovat, protože dohromady vytváří jakousi spojitou nádobu, vzájemně se ovlivňují a posilují. Pokud chceme úspěšně předcházet vzniku školní šikany, musí se na celý problém nahlížet komplexně, to znamená nevyčleňovat ji ze školního násilí (Kohout, M. Violence scolaire en République Tchèque in http://www.congresintaref.org/actes_site.Php, cit. dne 30.9. 2009).

2.2 Historický kontext šikany

I přestože je dle mínění Koláře (2004) školní šikanování zřejmě stejně tak staré jako škola sama, je o to víc zarážející, jak dlouho tato problematika unikala pozornosti odborníků i pedagogů jak u nás, tak v celém světě. V následující části práce jsem proto vytvořila stručný přehled vývoje situace ve světě i u nás.

VÝVOJ SITUACE VE SVĚTĚ

Jako první v historii se tímto celospolečenským problémem začali zabývat ve skandinávských zemích. K světovým průkopníkům v této oblasti patřil především norský profesor Dan Olweus, jehož práce vzbudily zájem vědců a odborníků o toto téma v různých zemích jako např. v Anglii, Nizozemí, Francii, Španělsku, Kanadě, USA, Japonsku a Austrálii (Kolář, 2004). Výzkumy, jež probíhaly v 70. letech ve Skandinávii, poukázaly na to, že šikanování je velmi rozšířené, a proto byla v roce 1983 v Norsku zahájena celostátní kampaň, v rámci níž byl všem školám v zemi zaslán soubor informačních materiálů, které obsahovaly videokazetu pro diskusi ve třídě, příručku pro učitele a letáček s radami pro rodiče. V průběhu dvou let se ukázalo, že počet případů šikany klesl téměř o polovinu, kdy nejlepší výsledky zaznamenaly právě školy, které aktivně využívaly zaslané materiály (Parry, Carrington, 1997).

Důležitý pokrok představuje i konání světových konferencí, jejichž společným cílem je předávat informace prostřednictvím internetu, časopisů a jiných prostředků i těm zemím, které nemají snadný přístup k vědeckým poznatkům, ale i poskytovat zásadní studie týkající se násilí ve školách a zmiňovat různá preventivní opatření. Pořádáním těchto konferencí se

usiluje o řešení existujícího problému se snahou co nejvíce redukovat a předcházet tomuto jevu na školách. První světová konference se uskutečnila v roce 2001 v Paříži, druhá se odehrála v roce 2003 v kanadském Québecu, třetí v roce 2005 v brazilském Rio de Janeiru a čtvrtá, zatím poslední, se konala v roce 2007 v Londýně (Kolář, 2004).

VÝVOJ SITUACE V ČESKÉ REPUBLICCE

V 70. letech v České republice fenomén šikanování oficiálně ani neoficiálně neexistoval. Tuto skutečnost přesněji vystihují slova Chestertona: „*Není to tak, že by neviděli řešení. Oni nevidí problém.*“ (cit., dle Koláře, 2004, s. 10). Situace se u nás mění až s rokem 1985, kdy se ve spojitosti s učilišti stavebních závodů Praha, poprvé rozvířilo téma školní šikany a při této příležitosti postupně došlo i k vydání prvních odborných článků a metodických materiálů na dané téma. Tato zařízení, která se také nazývala „*Zelený pruh*“, (jen faktická pozn. – to učiliště je v Praze stále, je právě v ulici Na Zeleném pruhu, odtud název) byla synonymem učňovské šikany (Kolář, 2004).

V průběhu následujících let, a to 1995 – 2001, se v různých částech republiky uskutečnilo několik lokálních a regionálních průzkumů. Toto období se stalo velice přínosným nejen proto, že výzkumy prokázaly epidemický výskyt šikany na našich školách ale také proto, že byl přeložen britský sborník metod „*Čelíme šikanování*“ a byly vydány některé publikace související s touto problematikou, např. „*Agresivita a šikana mezi dětmi*“ od prof. Říčana a „*Bolest šikanování*“ od dr. Koláře (Kolář, 2004). V té době začaly také probíhat výcvikové semináře, které časem získaly dobrou odbornou úroveň a postupně se utvářela první ohniska preventivní práce na poli šikany, a to v Praze, Plzni, Brně, Olomouci, Chrudimi atd. Rok 2000 je Kolářem označován za zlomový, protože došlo ke zřízení *pracovní skupiny při MŠMT proti šikanování* (její činnost byla ale v r. 2001 ukončena) a k založení *Občanského sdružení proti šikanování*. Za nejprínosnější a nejužitečnější věc se však považuje vyhotovení metodického pokynu ministra školství k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (Kolář, 2001). Aktualizovaný Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování na školách vydalo MŠMT ČR s účinností od 1. 1. 2009. Tento metodický pokyn zohledňuje nejnovější poznatky v oblasti šikany, popisuje stadia, formy a příznaky šikany a dává školám návod, jak s tímto sociálně – patologickým jevem pracovat a nakládat. Poprvé je zde rovněž zmíněna kyberšikana, která se v současné době

objevuje v důsledku rozvoje informačních technologií (<http://www.msmt.cz/dokumenty/2009-1-1>, cit. dne 10. 3. 2009).

Dílčí shrnutí:

Jak pramení z výše uvedených informací, na šikanování se v posledních letech nahlíží jako na jev, kterému by měla věnovat pozornost každá škola, aby dětem zajistila pocit bezpečí a klidný vývoj. Vzdávající zájem o toto téma rovněž dosvědčuje i to, že se v České republice v roce 2004 poprvé konala první celostátní konference zaměřená na boj proti šikaně.

2.3 Příčiny vzniku šikany

Příčin vzniku šikany je několik. Lze mezi ně zařadit např. absenci výchovného vedení souvisejícího s poklesem celkové autority pedagogů, rodičů a dospělých, nedostatečně preventivní prostředí, touhu po moci a vlivu, tedy přání někoho ovládat a manipulovat jím, také zvědavost a v neposlední řadě stereotyp a nuda spjatou s touhou po senzaci a vzrušení (Bendl, 2003). K tomu, aby se však „*šikanování jako konkrétní forma antisociálního chování skutečně projevilo, je třeba souhry řady příčin a podmínek v oblasti dědičnosti, mozku a výchovného prostředí*“ (Kolář, 2001, s. 78). Jinými slovy řečeno, živná půda pro rozmáhání šikany nespočívá pouze v osobnostních rysech člověka, ale nemalou roli zde sehrává také prostředí, v němž se dotyčný jedinec pohybuje, vyrůstá a je vychováván.

ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ

Na vzniku šikany může mít určitý podíl školní prostředí, tedy prostředí, v němž se škola nachází, tj. širší sociální a kulturní podmínky, a prostředí uvnitř školy, tj. její architektura a klima (Bendl, 2003).

Klima školy, nad nímž se v rámci školního prostředí pozastavuji více, je chápáno jako „*sociálně-psychologická proměnná, jež vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 97). Součástí školního

klimatu tvoří podle autorů i klima školních tříd odvíjející se od složení žáků či klima učitelského sboru související s osobnostmi jednotlivých pedagogů.

Klima třídy je v podání Průchy, Walterové a Mareše (1995, s. 98) opět „*sociálně-psychologickou proměnnou, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události probíhající ve třídě, včetně pedagogického působení učitelů.*“

Co se týká klimatu učitelského sboru, mohou dle Koláře některé závažné nedostatky spjaté s osobou pedagoga, zejména morální nezralost či absence nadání pro vykonávání učitelské profese, výrazně podporovat existenci šikany na škole (Kolář, 2001). Učitel, aniž by si to sám uvědomoval, může svým nesprávným necitlivým chováním zavdat podnět k šikaně. Děje se tomu v případech, kdy soustavně zesměšňuje, ponižuje či zastrašuje jednoho nebo více žáků před ostatními, či v situacích, kdy odmítá řešit zjevnou šikanu. Na základě takto nabyté zkušenosti si žáci mohou snadno vyložit šikanu jako něco, co se smí a co je povolené (Bendl, 2003). Velmi destruktivně mohou rovněž působit i nedostatky v oblasti učitelovy motivace. Tato situace nastává v okamžiku, kdy hlavní zdroj zájmu o učitelské povolání činí potřeba moci, potřeba dotyčného ocitnout se v roli nadřazené autority, která touží ovládat, manipulovat, rozkazovat, trestat atd. Bylo totiž prokázáno, že motivace těchto pedagogů se shoduje s motivací agresorů, a proto není divu, že učitel, který se ubírá tímto směrem, nepřímo, ale účinně podporuje a pěstuje ve svých svěřencích ducha šikanování (Kolář, 2001). Svým chováním a jednáním totiž učitelé ovlivňují jak pozitivně, tak negativně formování vztahů mezi žáky navzájem a přispívají k utváření jejich hodnot.

Je tedy zřejmé, že čím více bude klima školy, na jehož utváření se spolupodílí řada faktorů, nezdravé, tím častěji bude docházet k závažnějším a četnějším případům šikany. Naopak zdravé školní klima bude tyto násilné činy přirozeně redukovat (M. Kohout in Kolář, 2004).

RODINNÉ PROSTŘEDÍ

Také způsob výchovy v rodině spoluvytváří budoucí pachatele i oběti šikany. Na základě dlouholeté poradenské a psychologické práce Kolář (2001) zaznamenal určité nápadnosti jak v rodinách agresorů, tak i obětí. Nedostatky ve výchově agresorů se dle autora vyznačují následujícími specifiky:

- *Skupina agresorů, jež se v rodinách často setkává s brutalitou a agresí rodičů* – tj. výchova, v níž je upřednostňováno násilné řešení konfliktů, tělesné tresty aj., které mají děti tendenci vracet či je napodobovat, což znamená, že v tomto případě snadno dochází k sociálnímu přenosu násilného jednání z rodičů na děti;
- *Skupina agresorů vedená přísně a důsledně, tj. vojenským drilem bez lásky*

Kolář tedy zjistil, že rodiny iniciátorů a aktivních účastníků šikanování selhávají v naplňování základních citových potřeb např. potřebě lásky, neboť většina agresorů vykazuje známky citové deprivace nebo subdeprivace. Pro rodiny šikanujících jedinců je rovněž charakteristická absence duchovních a morálních hodnot, kdy ohled na slabší je chápán jako zbytečná malichernost. Podle Bendla (2003) není divu, že takto vychovávané děti, jimž chybí schopnost orientovat se v hodnotách pomáhajících vytvářet dobré mezilidské vztahy, lehce nabývají dojmu, že mohou prosazovat své zájmy a realizovat svá přání na úkor slabších pomocí síly, přičemž za ukazatel spokojeného života mylně pokládají hrubost, krutost, fyzickou převahu atd.

Naopak v rodinném prostředí „typických“ obětí si Kolář (2001) všiml častého výskytu hyperprotektivní, tj. nadměrně ochranné matky či silné dominantní matky a slabého submisivního otce. Koukolík s Drtilovou (2000) říkají, že právě chlapci s velmi silným citovým vztahem k matce, tzv. maminčini mazanci, kteří na konflikt s ní odpovídají úzkostí, se častěji stávají terčem násilí svých vrstevníků než chlapci, jejichž vztah k matce tuto vlastnost nemá. Z řad dívek se oběťmi násilí nejčastěji stávají ty dívky, jež mají pocit, že je matka nemá ráda, odmítá je nebo při srážce s vlastní matkou neodpovídají úzkostí, ale agresí. Rovněž neurotické rodiny, jejíž členové jsou nápadní celkovou nejistotou, poruchami sebehodnocení a zvýšenou úzkostností představují dle Koláře (2001) další variantu rodinného prostředí „typických“ obětí.

Schvartz a kol. (1997, cit., dle Koukolík a Drtilová, 2000) říká, že pokud jsou děti do pěti let věku oběťmi násilí v rodině, častěji se ve věku devíti až dvanácti let stávají jak jejími pachateli, tak i oběťmi, které se mohou chovat buď útočně, nebo být spíše pasivní. Je dokázáno, že právě agresivní oběti na rozdíl od obětí pasivních, jež se nijak neodlišují od kontrolní skupiny dětí, tj. skupiny, která nešikanuje ani není obětí šikany, jsou v raném dětství v rodinách vystaveny nepřátelskému zacházení, trestání, či dokonce zneužívání. Tuto skutečnost potvrzují i slova Koláře (2001), když píše, že některé „typické“ oběti popisují své

rodiče jako nepřátelské, tvrdé, kritické a znevažující jejich důstojnost. Je tedy zřejmé, že v důsledku negativního výchovného působení v rodinách se mohou z dětí postupně vyvinout disharmonické osobnosti (Bendl, 2003).

AGRESE

Vedle školního a rodinného prostředí může být jednou z příčin vzniku šikany, která je zvláštním případem agrese neboli agresivní poruchou chování, také agrese (Bendl, 2003). Agrese, při níž jsou násilně narušována práva druhého člověka, představuje jakoukoliv formu chování, jehož cílem je záměrně někomu ublížit a poškodit ho. Ubližování se pro dotyčného stává vyhledávanou zálibou, která pro něho znamená jistý zdroj potěšení, legrace a uspokojení ze sebe sama (Čermák, 1998). V jiných případech může být agrese vymezena i jako chování bez motivace (Busse, cit., dle Čermáka, 1998). Bendl (2003) se v této souvislosti zmiňuje o tzv. jednorázové nemotivované agresi, která se vedle dlouhodobé opakované šikany v posledních letech vyskytuje stále častěji. Nemotivovaná agrese spočívá v tom, že např. chlapec přijde k dívce, kterou skoro vůbec nezná a nikdy s ní neměl žádný konflikt, dá jí pěstí do břicha a v klidu odkráčí.

Jak už bylo řečeno v samém začátku této kapitoly, k probuzení agresivního chování v lidech a následnému vzniku šikany významně přispívají podmínky, v nichž dnešní společnost žije a současná mladá generace vyrůstá. Prostředí velkých měst přesycené sociálními kontakty, kde se jeden straní druhého, vede k anonymitě a postupnému rozmělnění a ochladnutí mezilidských vztahů, jež se mimo jiné vyznačují ztrátou soucitu se slabšími i agresivním chováním (Lorenz, 2000).

Na zvyšování agresivity nesou podle Erba (2000) svůj nezanedbatelný podíl viny i dívky a ženy, které obdivně sledují vítěze rvaček a jímž vesměs imponují mužní, silní, suverénní typy mužů před skromnějšími, chytřejšími a citlivějšími chlapci.

Předmětem zájmu mnoha výzkumů také stále zůstává otázka spjatá se zjišťováním míry vlivu médií na agresivní projevy v chování člověka, protože nárůst případů šikany může být z pohledu Erba (2000) rovněž zapříčiněn trávením neúměrného množství času nekulturní a pasivní zábavou. Huesmann a Miller (cit., dle Čermáka, 1998) ze svých longitudinálně prováděných průzkumů vyvozují následující poznatky. Říkají, že působení televizního násilí může v raném věku ovlivnit kognitivní vývoj dítěte, kdy časté shlížení násilných scén vede

k utváření kognitivních scénářů, podle nichž se dotyční jedinci mohou chovat v pozdějším věku, v dospělosti. Čermák (1998) však jistou příčinnou souvislost mezi agresí v televizi a skutečným násilím nevidí. Agresivní chování je podle něho posilováno řadou dalších faktorů, po nichž je třeba pátrat. Zastává názor, že osoby s vyššími sklony k násilí mají tendence volit pořady s agresivním obsahem, protože se v nich jejich pravidelným sledováním upevňuje dispozičně daná agrese. To samé, ale v zesílené míře platí i v případě virtuální reality. Vědci se tedy shodují v jedné věci. Podle nich může pozorování násilí v televizních pořadech jak u dětí, tak dospělých změnit jejich dosavadní postoj k agresivnímu chování. Znamená to, že se k němu mohou posléze stavět tolerantněji a lehkomyšlněji, což může rovněž způsobit narušení schopnosti odlišit fikci od reality.

2.4 Agresoři a oběti šikany

Hlavní protagonisté šikanování jsou nejčastěji nazýváni agresory a oběťmi či šikanujícími a šikanovanými, popř. útočníky a napadenými (Bendl, 2003). V této kapitole se zabývám popisem osobnostních charakteristik jak útočníků, tak napadených a v rámci ucelenosti obsahu uvádím u obou těchto rizikových skupin žáků i jejich přehledné typologie.

CHARAKTERISTIKA AGRESORŮ

Agresorem se obvykle stává sociálně narušená, duchovně a mravně nezralá osoba. Tato skutečnost podle Koláře (2001) do určité míry souvisí s častějším výskytem těžké citové deprivace nebo alespoň subdeprivace v rodině či náhradní rodinné výchově (podrobněji viz „*Příčiny vzniku šikany - rodinné prostředí*“).

K typickým fyzickým vlastnostem iniciátorů šikany patří ve srovnání s oběťmi nadměrná tělesná zdatnost, síla a obratnost. Toto pravidlo ale nemusí vždy platit, protože existují i případy, kdy agresor nedostatek své tělesné síly kompenzuje nadprůměrnou inteligencí spojenou s krutostí a bezohledností (Říčan, 1995).

Mezi charakteristické psychické vlastnosti šikanujících se řadí touha dominovat, ovládat druhé a bezohledně se prosazovat na úkor ostatních (Říčan, 1995). Agresorům, kteří nejsou schopni vcítit se do prožívání druhého člověka, chybí jim empatie, působí radost, když mohou ubližovat ostatním. Právě motiv krutosti, tedy skvělý pocit z utrpení a ponížení

šikanované oběti, a motiv silné touhy po moci je registrován u všech útočníků. Tyto dva zmíněné motivy společně s dalšími vytvářejí určité motivační struktury, které agresory vybízí k nevhodnému sociálně – patologickému chování (Kolář, 2001). V Kolářově podání (2001, s. 85 - 86) některými těmito motivy jsou:

- *Motiv upoutání pozornosti* – agresor stejně jako herec v divadle touží být středem pozornosti a dělá vše proto, aby si svým chováním získal obdiv a přízeň spolužáků;
- *Motiv zabíjení nudy* – v šikanování, které přináší citově prázdnému tyranovi vzrušení, nachází agresor to, co ho skutečně baví;
- *Motiv „Mengeleho“* – v agresorovi se probouzí badatel, jenž touží nalézt tajemství člověka tím, že zkouší, co vydrží, např. tak že oběť „rozebírá“ jako hračku;
- *Motiv žárlivosti* – žáci závidí spolužákovi náklonnost a přízeň učitelů, a proto se mu mstí;
- *Motiv „prevence“* – bývalá oběť předchází na novém působišti šikanování tak, že začne týrat buď sama, nebo se připojí k nějakému agresorovi;
- *Motiv vykonat něco velkého* – násilníci odsouzení k celkové neúspěšnosti, včetně té školní, si šikanováním sami sobě dokazují, že jsou schopní výkonu;

TYPOLOGIE AGRESORŮ

V tomto případě uvádím dva přehledy jednotlivých typů útočníků. Nejprve popisují Kolářovu typologii agresorů a poté přistupuji k typologii převzaté z publikace autorek Parry a Carrington.

Z praktického diagnosticko – nápravného hlediska zaznamenává Kolář (2001, s. 86 – 87) výskyt tří typů agresorů – iniciátorů šikanování.

- *První typ* – hrubý, primitivní a impulzivní jedinec se silným energetickým přetlakem a kázeňskými problémy, tj. narušeným vztahem k autoritě, někdy zapojený do gangů páchajících trestnou činností, jenž šikanuje masivně, tvrdě a nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost a šikanování cíleně používá k zastrašování ostatních;
- *Druhý typ* – velmi slušný, kultivovaný, narcisticky šlechtěný zvýšeně úzkostný žák, někdy se sadistickými tendencemi v sexuálním smyslu, jehož mučení a násilí je rafinované a děje se spíše skrytě bez přítomnosti svědků;

- *Třetí typ* – optimistický a dobrodružný „srandista“ se značnou sebedůvěrou a výmluvností, který bývá vlivný a oblíbený a který šikanuje pro pobavení se snahou zdůraznit „humorné“ a „zábavné“ stránky;

Naopak Parryová s Carringtonovou (1997, s. 9) vyčleňují pouze dvě skupiny útočníků. Jsou jimi:

- *Útočníci* - děti pronásledující druhé, aniž by k tomu měly sebemenší důvod, jsou impulzivní, energické se značnou sebedůvěrou a často své vrstevníky převyšují fyzickou silou;
- *Úzkostní útočníci* - jedná se o děti s nízkou sebedůvěrou, které mají většinou rodinné nebo učební problémy a šikanováním si kompenzují své snížené sebevědomí;

O problémech agresora, souvisejících s jeho sníženým sebevědomím, se zakomplexovaností, nejistotou a pochybnostmi o vlastní osobě, hovoří Erb. Říká: „*Čím větší problém má mladík s pocitem vlastní hodnoty, tím více se bude předvádět a vytahovat, a tím větší bude jeho sklon k násilí. Takoví mladiství si nechtějí přiznat pocit strachu a ohrožení*“ (Erb, 2000, s. 31). Znamená to, že útočníky, jak tvrdí Vavrečková (2000, cit., dle Bendla, 2003) nejsou vždy sebejistí, neúzkostní a sociálně přizpůsobiví jedinci, ale i na první pohled suverénní, sebejistí žáci zakrývající svůj strach a malé sebevědomí hrubým a násilným chováním (Erb, 2000).

CHARAKTERISTIKA OBĚTÍ

Obětí šikany se může stát prakticky kterékoliv dítě. Postihnout, jak vypadá oběť, je obtížnější než zachycení samotné charakteristiky agresora, protože v každé skupině se vždy najde nějaká „menší“ oběť, a tudíž kritéria jejího výběru jsou velmi rozmanitá (Kolář, 2001).

„Typickými“ oběťmi, které jsou ve škole opakovaně týrané, tedy chronicky šikanované, se stávají především žáci s příliš viditelnou bojácností a zranitelností (Kolář, 2001). Tito žáci ocitající se v sociální pozici třídního outsidera jsou zpravidla méně zdatní než agresori. V mnoha případech se jedná o jedince fyzicky slabé a neobratné, neschopné se poprat, resp. se ubránit napadení, kteří odmítají násilí a u nichž se rovněž objevuje handicap v podobě viditelných odlišností a nápadností jak ve vzhledu, tak v projevu např. tělesný handicap, vady řeči atd. (Říčan, 1995).

Jedinci, jenž jakoby přitahují násilí, nemusí být vždy jen fyzicky slabí. Šikanované děti, které se submisivně podřizují ostatním a těžko se prosazují mezi vrstevníky, bývají většinou tiché, plaché osoby s nízkým sebevědomím, citlivé k posměchu a běžnému škádlení (Říčan, 1995). Důležitou roli zde sehrává i jejich vrozená „slabá“ reaktivita v zátěžových situacích. Při řešení konfliktů propadají na rozdíl od agresorů panice, hrůze, malomyslnosti, výčtkám svědomí a přílišné sebekritičnosti (Kolář, 2001).

V dětských kolektivech, v nichž je snížena tolerance vůči jinakosti a vzrůstá tlak na konformitu, může pro žáka vedle etnické příslušnosti, kulturní odlišnosti, odlišnosti v zájmech či nižší inteligenci představovat určitý handicap také to, že pochází ze sociálně slabé rodiny, kde rodiče nemají finanční prostředky na to, aby svého potomka mohly oblékat podle poslední módy, ani na přiměřené kapesné. Zjevný nárůst sociálních rozdílů mezi lidmi, a tím pádem i žáky se začal výrazněji projevovat po roce 1989 a trvá až dodnes. Tento proces je základem tzv. ekonomické šikany (Bendl, 2003).

Faktem rovněž je, že čím dál častěji se v řadách šikanovaných objevují i hodní, ukáznění, bezproblémoví žáci, jež se nechtějí s nikým prát a nad svými spolužáky vynikají zvýšenou inteligencí, vědomostmi a dobrými studijními výsledky (Bendl, 2003).

TYPOLOGIE OBĚTÍ

Parryová a Carringtonová (1997, s. 9) vymezují celkem pět typů obětí:

- *Pasivní oběti* - bojácné, opatrné a uzavřené děti, často fyzicky slabé, které mají nedostatek dovedností a sebedůvěry na to, aby se dokázaly samy ubránit;
- *Provokující oběti* - jedná se o malou skupinu dětí, které schválně provokují druhé, pošklebují se, posmívají se, a když jim to druhí oplatí, hned si stěžují;
- *Účelové oběti* - tito jedinci na sebe berou roli oběti, aby získali uznání a obdiv, často hrají roli „třídního šaška“ nebo se připojují k výtržnickému chování, aby byli snáze přijati do skupiny;
- *Falešné oběti* - stávají se jimi děti, které si přehnaně stěžují na ostatní a tímto chováním se snaží získat pozornost druhých;
- *Útočníci – oběti* - tvoří zvláštní skupinu žáků, kteří jsou v některých situacích obětmi a v jiných se z nich stávají agresori;

Bendl (2003) v této souvislosti hovoří o tzv. „agresivních obětech,” které jsou výrazně neoblíbené v kolektivu.

2.5 Princip vzniku šikany

Šikana, která není nikdy pouhou záležitostí šikanujícího a šikanovaného jedince, probíhá vždy v kontextu vztahů konkrétní skupiny osob. V každé třídě se při „hře se strachem“ najdou žáci „silní“ a „slabí“. Agresori, silní jedinci, kteří na rozdíl od obětí dokážou svůj vlastní strach dokonale skrývat, i před sebou, a zneužívat strachu druhých, ho využívají jako vhodného prostředku ke zmanipulování a ovládnutí slabších, kteří naopak dávají strach patřičně najevo (Kolář, 2001). Z „běžného“ hraní se strachem, jenž se podle Ježkové (seminář, listopad, 2008) stává pro agresory doslova jakousi „potravinou“, se mezi šikanujícím a šikanovaným může postupně vyvinout oboustranná nečekaně trvalá vazba, tedy závislost, kdy iniciátor experimentuje s bolestí oběti, vyhledává ji, je jí plně zaujat a stává se na ní závislý. Vše může v konečném důsledku dojít až do extrémní formy závislosti projevující se identifikací oběti s agresorem. Oběť ze strachu před ještě větším utrpením dělá vše proto, aby se mu zalíbila; považuje ho za kamaráda, dolézá za ním, tráví s ním přestávky, obdivuje ho atp. (Kolář, 2001).

O tomto podivném syndromu ztotožnění hovoří i Bourcet s Gravillonovou (2006, s. 30 – 31). Tento jev považují za další fázi obranného mechanismu šikanovaného, kdy „*napadený, který zažije bolestnou událost, si nedokáže vysvětlit, proč k ní došlo, a tak se snaží vykonstruovat vysvětlení, které by mu usnadnilo jeho situaci pochopit. Ponížená a pošpiněná oběť se začne ve zvýšené míře zabývat sama sebou a po čase může dojít k závěru, že je divná, zvláštní, špatná atd. Lehce nabije dojem, že si takové zacházení zaslouží, a násilníkovi tak dává za pravdu. Cítí se být stejně tak „špatná“ jako agresor, a proto má pocit, že se mu podobá.*“ Autoři podotýkají, že přehnaná identifikace oběti s agresorem se může v ojedinělých případech proměnit i v jejich vzájemné sympatie a lásku.

VÝVOJOVÁ STADIA ŠIKANY

Narušení vztahů mezi členy skupiny prochází od zárodečné podoby tzv. ostrakismu k nejvyššímu pátému stupni tzv. totalitě čili dokonalé šikaně. Nad základními vývojovými

stupni šikany, kterých Kolář (2001, s. 36 – 43) vyčleňuje celkem pět, se pozastavují hned vzápětí.

1. ZROD OSTRAKISMU

V každé třídě se objevují nejméně vlivní a nejméně oblíbení žáci nacházející se na tzv. sociometrickém chvostu, jež se často stávají terčem posměchu ze strany svých spolužáků. Žáci v této sociální pozici, pro něž se používá různých označení např. outsider, obětní beránek, černá ovce, marginalizovaný jedinec atd., zakouší mírné, hlavně psychické formy násilí. V třídním kolektivu se necítí dobře, protože jsou ostatními odmítáni a pomlouváni, spolužáci proti nim intrikují, dělají si z nich legraci nebo se s nimi nebaví. Toto první stadium představuje zárodečnou podobu šikanování tzv. ostrakismus.

2. FYZICKÁ AGRESE A PŘITVRZOVÁNÍ MANIPULACE

Ve druhém vývojovém stadiu šikany začínají ostrakizovaní žáci fungovat jako ventil, pomocí něhož se jejich spolužáci v případě náročných situací např. písemná práce, zkoušení, konflikt s učitelem aj. zbavují přebytečného napětí a tlaku. Své nepříjemné pocity si na nich vybíjí prostřednictvím fyzické agrese, facek, kopání, bití, ran aj. Na úkor obětních beránek tak postupně dochází k upevňování soudržnosti skupiny, přičemž utužování vztahů třídního kolektivu na úkor obětí se může dít i mimo školu, a to třeba během lyžařského výcviku, na škole v přírodě, školním výletě atd. To, v jaké míře se bude šikanování v dané třídě rozmáhat, závisí především na tom, kolik asociálních jedinců, kteří jsou k uspokojování svých potřeb zvyklí používat násilí, se v jedné třídě sejde, a rovněž na postojích jednotlivých žáků k tomuto jevu. Pokud totiž většina žáků zaujímá negativní postoj k projevům násilí a odmítá ubližování slabším, šikana nemá šanci. Pokud je však imunita skupiny vůči šikaně značně oslabena, hrozí velké nebezpečí jejího dalšího bujení.

3. KLÍČOVÝ MOMENT – UTVOŘENÍ JÁDRA

Třetí stadium se považuje za klíčový moment, ve kterém se rozhoduje, zda počáteční stadium šikany přejde do stadia pokročilého. Jestliže se včas nepodaří zabránit začínajícímu fyzickému násilí a přitvrzeným manipulacím agresorů tím, že se zformuje silná podskupina, která by znamenala pro podskupinu tyranů rovnocenného partnera ve vlivu i popularitě svých členů, dojde k vytvoření tzv. úderného jádra agresorů. V tomto momentě mezi sebou agresori

začínají systematicky spolupracovat a páchají zlo na nejslabších jedincích skupiny, tedy těch, kteří se v hierarchii vztahů nachází nejnižší a jsou již osvědčenými objekty ostrakizování.

4. VĚTŠINA PŘIJÍMÁ NORMY AGRESORŮ

Ve čtvrtém stadiu přijímá většina členů skupiny normy a pravidla agresorů, které se pro ně stávají nepsaným zákonem, za své. Je to následek toho, že ve třídě chybí dostatečně silná pozitivní podskupina, jež by čelila údernému jádru násilníků. U členů skupiny se vytváří alternativní identita, tedy druhé já, kdy se na šikanování spolupodílí už i slušní, ukáznění žáci, v nichž týrání oběti vyvolává intenzivní pocit uspokojení.

5. TOTALITA NEBOLI DOKONALÁ ŠIKANA

V posledním pátém stadiu šikany si všichni nebo alespoň téměř všichni členové skupiny zvnitřňují či respektují normy agresorů. Třída je dobrovolně rozdělena na skupiny otrokářů a otroků, nadlidí a podlidí, králů a poddaných, pánů a nevolníků atd. Brutální násilí je vnímáno jako něco normálního, přinejmenším jako výborná legrace. Lidskost je zcela vytěsněna alternativní identitou. Oběti jsou pro agresory ochotné udělat cokoli a jsou na nich stále více závislé. Nezvladatelnost své situace řeší záškoláctvím, únikem do nemoci, v krajním případě i pokusem o sebevraždu. Pro tento vývojový stupeň je charakteristické nastolení totalitní ideologie šikanování neboli tzv. stadia vykořisťování, k němuž nejčastěji dochází ve vojenském prostředí, ve věznicích, výchovných ústavech a v mírnější podobě i ve školách.

Dílčí shrnutí:

Pochopení principu vzniku tohoto sociálně – patologického jevu, tzn. jeho jednotlivých vývojových stupňů neboli principu proměny zdravé skupiny v nemocnou, je velmi důležité k tomu, aby byla zaručena její úspěšná a efektivní léčba; jinak se totiž postupuje při vyšetřování a poskytování první pomoci u počátečního stadia, tj. první až třetí stupeň, jinak u pokročilého stupně šikany, tj. čtvrté a páté stadium (Kolář, 2001).

2.6 Důsledky šikany

Šikanování, které s sebou nese velmi vážné destruktivní důsledky, nemá negativní dopad pouze na oběti, ale dotýká se i agresorů, jedinců s antisociálním chováním, jenž se dost dobře neorientují ve společensky platných normách a hodnotách, a tudíž nedokážou vnímat, co

mohou dělat a co dělat nesmí, a také skupiny přihlížejících žáků, kteří, když vidí neschopnost autorit zajistit ochranu a bezpečí obětem, mohou snadno nabýt přesvědčení, že se s touto skutečností nedá nic dělat, a k násilí a nedodržování zákonů mohou na základě této zkušenosti přistupovat pasivně a apaticky, dokonce to mohou začít schvalovat a sami se něčeho takového následně dopustit. Samotné oběti jsou však na rozdíl od iniciátorů a aktivních účastníků šikany stejně jako od přihlížející skupiny šikanováním zasaženy nejvíce. Závažnost poškození fyzického a psychického stavu napadené osoby, které může být i trvalé, se samozřejmě odvíjí od toho, zda šikana probíhá krátkodobě či dlouhodobě, přičemž důležitou roli zde sehrává i míra obranyschopnosti oběti (Kolář, 2001). Právě z tohoto důvodu nezapomínám postupně zmínit a více pohovořit o důsledcích, které s sebou šikana přináší u obětí jak počátečních, tak pokročilých stadií.

OBĚTI POČÁTEČNÍCH STADIÍ ŠIKANY

Zárodečná a raná podoba šikanování se u obětí, jež jsou ve škole dlouhodobě i trvale frustrováni, protože musí čelit bolestivému emočnímu tlaku a tzv. subtilnímu násilí, tj. sociální izolaci, zesměšňování, ponižování, nadávání atd., projevuje zjevnými poruchami jak v sociální, tak osobnostní adaptaci. Těmto žákům, u nichž se často objevuje nepozornost při vyučování, zhoršený prospěch, tendence ke zvýšené omluvené absenci ve škole, tzv. únik do nemoci, i tendence k neomluvené absenci, tedy záškoláctví, poruchy sebehodnocení a narušené negativní sebepojetí, také celková nejistota a stále přítomný strach, se nedaří uspokojovat jejich potřeby a postoj těchto jedinců ke škole bývá záporný. Již počáteční stadia šikanování mohou na obětech zanechat bolestivé stopy v podobě různých psychosomatických potíží, jako jsou např. poruchy spánku, bolesti hlavy, břicha a zad, únavu, nevolnost, a neuróz, které mohou odeznít až po mnoha letech (Kolář, 2001).

OBĚTI POKROČILÝCH STADIÍ ŠIKANY

U obětí čtvrtého a pátého vývojového stupně šikany, kde se napadený ocitá v bezprostředním ohrožení života, jsou následky ještě závažnější než v prvních třech předchozích stadiích a mají na šikanované žáky celoživotní dopad. V důsledku déletrvající brutální šikany může v souvislosti s propuknutím panického strachu ze ztráty života, ze zabití, dojít až k psychickému zhroucení oběti, kdy šikanovaný jedinec není schopen

pokračovat ve studiu ani po přechodu na jinou školu, protože se již nedokáže adaptovat na prostředí nové třídy a nezvládá plnit školní povinnosti a požadavky. V krajních případech řeší oběť svou neúnosnou situaci pokusem o sebevraždu (Kolář, 2001).

Právě finské autory, Kaltialu a Heina, kteří zkoumali šikanu u 16 410 dospívajících dětí ve věku 14 – 16 let, v jejich průzkumu zajímalo, jaký je vztah mezi školní šikanou, depresí, tj. chorobným smutkem, a sebevražednými myšlenkami u šikanovaných. Dospěli k poznatku, že jak deprese, tak sebevražedné myšlenky se častěji objevují stejně u šikanujících, jako u šikanovaných dětí, přičemž nejvyšší výskyt byl zaznamenán u dospívajících, kteří byli zároveň jak agresory, tak oběťmi. Po statistickém „odečtení“ příznaků deprese se však sebevražedné myšlenky nejčastěji objevovaly ve skupině šikanujících žáků, nikoli u šikanovaných dětí, jak by se předpokládalo. Není tedy úplnou pravdou, když Kolář (2001) říká, že oběti jsou šikanováním zasaženy nejvíce, neboť z výsledku, k němuž se ve svém průzkumu dopracovali Finové, vyplývá, že psychiatrický a sociální zásah je nutné provádět ve všech třech skupinách, a to jak u pachatelů a obětí, tak i u těch, kdo jsou současně šikanovanými a šikanujícími jedinci (Kaltiala, Heino a kol. 1999 cit., dle Koukolík a Drtilová, 2001).

V souvislosti s účinky šikanování je třeba se zmínit i o posttraumatické stresové poruše, jejíž vznik je bezpochyby zapříčiněn těžkým stresem. Posttraumatická stresová porucha (PTSD – posttraumatic stress disorder) je, jak říká Koukolík s Drtilovou (2001, s. 250 - 251), „*stav dospělého člověka, dospívajícího nebo dítěte, kteří prožili, stali se svědky nebo byli konfrontováni s událostí nebo událostmi, jejichž součástí bylo bezprostřední nebo možné ohrožení na životě, případně těžké zranění nebo ohrožení tělesné integrity. Součástí psychické reakce byl intenzivní strach, pocit bezmocnosti nebo hrůza. U dětí se tento stav může projevit neklidným nebo zmateným chováním.*“ PTSD vzniká na základě jednorázové nebo dlouhodobé a opakované události např. těžká šikana, přírodní katastrofa atd. (Koukolík, Drtilová cit., dle Bendla, 2003).

Příznaky PTSD se mohou podle Koukolíka a Drtilové (2001, s. 251 – 252) projevovat např. těmito následujícími způsoby:

- *Objevují se opakované, stresující vzpomínky na události, včetně vizualizace myšlenek a vjemů – tzn., že se událost „zjevuje před očima“ postiženého, jenž ji „vidí“;*

- *Traumatizující událost se objevuje v opakovaných stresujících snech – myslí se jimi děsivé sny bez obsahu, tzv. noční můry;*
- *Zraňující událost se jakoby vrací v pocitech a jednání – dospělí i děti mají pocit, že ji znovu prožívají, mají iluze a halucinace, které se zraňující událostí souvisí;*
- *Postižení lidé se vyhýbají podnětům, které se vztahují k zraňující události – snaží se např. vyhnout činnostem, místům i lidem, kteří by jim mohli děsivý zážitek připomínat, mohou mít pocit odcizení nebo odloučení od druhých lidí, mohou mít pocit zkrácené budoucnosti, kdy neočekávají, že by mohli v zaměstnání něčeho dosáhnout, neuvažují o manželství ani o dětech a nepředpokládají, že by se dožili průměrného věku aj.;*

O PTSD se uvažuje tehdy, trvají-li příznaky déle než čtyři týdny. Jestliže porucha trvá méně než tři měsíce, označuje se jako akutní, pokud trvá déle, je již chronická (Koukolík, Drtilová, 2001).

Dílčí úvod:

V následující druhé části práce, jež je na rozdíl od té první o poznání obsáhlejší, přecházím již k samotné prevenci tohoto nežádoucího chování, která by ve svém důsledku měla významně přispívat k eliminování, v nejlepším případě k úplnému vymizení nevhodných projevů objevujících se v chování žáků, a tudíž minimalizovat veškeré negativní dopady šikany na všechny zúčastněné skupiny tzn. její oběti, přihlížející žáky a také iniciátory a aktivní účastníky šikanování.

3. PREVENCE ŠIKANY

Prevenčí, obecně vzato, se rozumí „soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 167) v tomto případě šikaně. Preventivní opatření, jichž existuje celá řada, by měla být zaváděna jak na školách, kde k šikaně ještě nedochází, lépe řečeno, kde doposud nebyla zpozorována, protože šikana se v zárodečné podobě nalézá na každé škole, tak i tam, kde se tento jev bezpochyby vyskytuje (Bendl, 2003). Snadnější a účinnější je totiž zlu čelit a postavit se mu na odpor hned od začátku, než proti němu později bojovat a odstraňovat škody jím napáchané (Říčan, 1995).

Z hlediska logické návaznosti textu této druhé části práce nejprve přesněji vymezují jednotlivé druhy prevence zmiňovaného sociálně – patologického chování, z nichž následně vycházím při popisu některých metodik, tedy jasně stanovených postupů uplatňovaných v rámci prevence i řešení šikany, a rovněž i konkrétních programů, jejichž nedílnou součást tvoří právě tyto popisované metodiky.

3.1 Druhy prevence šikanování

V oblasti šikanování se vymezují tři druhy prevence, a to primární, sekundární a terciární. V této kapitole představuji jednotlivé úrovně prevence, které jsou rozčleněné do následujících podkapitol.

PRIMÁRNÍ PREVENCE

Primární prevencí se rozumí taková prevence, která nachází své uplatnění v případech, kdy problém šikany ještě nenastal, nebyl doposud zaznamenán (Bendl, 2003). V nejširším pojetí lze primární prevencí nazvat veškeré aktivity a činy, jejichž cílem je změnit názory, postoje a chování lidí tak, aby u nich nedošlo ke vzniku daného nežádoucího jevu. Tento druh prevence se dále ještě dělí na prevenci nespecifickou a specifickou (www.doris.cz/projekty/vip, cit. dne 15. 4. 2008).

NESPECIFICKÁ PREVENCE

Nespecifickou prevencí se míní taková prevence, při níž nepadne o šikaně či jiném sociálně – patologickém chování ani jediná zmínka. Nespecifická prevence obecně napomáhá snižovat riziko vzniku a rozvoje rizikových forem chování především prostřednictvím smysluplného využívání a lepší organizace volného času dětí a mládeže (www.doris.cz/ projekty/vip, cit.dne15. 10. 2008). Zahrnuje veškeré činnosti i programy disponující obecným protektivním potenciálem zaměřené jak na zlepšení životního stylu, tak rovněž na osvojování prosociálního chování (www.msmt.cz, cit. dne10. 10. 2008).

K tomu, aby se žákům tak často nenaskytla příležitost myslet na chování, které by se vyznačovalo některými agresivními, násilnickými či sociálně – patologickými prvky, je v zájmu každé školy vytvořit pro své žáky co nejpestřejší a lákavou nabídku volnočasových aktivit v podobě nejrůznějších zájmových kroužků organizovaných jak samotnými školami či školskými zařízeními, tak lidovými školami umění – základními uměleckými školami, také sportovních a kulturně – společenských akcí na všech úrovních apod. (Bendl, 2003).

Rovněž atraktivnost výuky jednotlivých škol spočívající zejména ve vyspání zajímavých volitelných předmětů, ve schopnosti pedagogů poutavě podat učební látku, v názornosti výkladu, ve využívání vhodných didaktických pomůcek a materiálů, také v dobře promyšlené struktuře vyučovací hodiny a ve výběru vhodných vyučovacích metod a organizačních forem výuky, může významně přispět k eliminování pocitu nudy u žáků, který se často řadí mezi spouštěče šikany i dalších negativních projevů chování (Bendl, 2003). Bendl (2003, s. 84) tuto skutečnost dokládá následujícími větami. „Říká se, že kdo si hraje, nezlobí a ten, který pracuje, nemá čas na lumpárny. I ztělesněné dobro, pokud se nudí, začne myslet na všelijaké nepravosti.“

Jako dlouhodobá a systematická prevence negativního chování ve škole také fungují skupinové – kooperativní organizační formy práce, které nejenže v dětech vyvolávají větší touhu po poznání a provokují jejich zvědavost, ale současně přispívají k pěstování dobrých mezilidských vztahů, jež jsou z hlediska vzniku šikany zvláště důležité. (Bendl, 2003). Kooperativní vyučování podle Kasíkové (2004) nespočívá v pouhém rozdělení žáků do větších či menších pracovních týmů, tj. jeden z mnoha znaků skutečného kooperativního učení, v nichž se žáci společně podílí na řešení zadaného úkolu, ale vyznačuje se rovněž pozitivní vzájemnou závislostí členů pracovní skupiny, jejich interaktivním jednáním, osobní

odpovědností, využitím interpersonálních a skupinových dovedností a v konečné fázi zahrnuje i reflexi skupinové činnosti. Kooperativním učením jsou děti kromě spolupráce vedeny k tomu, aby si vzájemně pomáhaly, neponižujícím způsobem podporovaly slabší jedince, tzv. outsidersy třídy, respektovaly se a tolerovaly, vážily si jeden druhého a efektivně mezi sebou komunikovaly. Touto cestou si žáci osvojují potřebné sociální dovednosti, jež jsou prevencí konfliktů, popř. usnadňují jejich řešení (Bendl, 2003).

Svou povahou se ke specifickému typu skupinové - kooperativní organizační formy výuky řadí projekty, jež se realizují buď v rámci jednotlivých tříd, tzv. dílčí projekty, nebo v rámci celé školy, tzv. celoškolní projekty neboli projektové dny, na nichž participují žáci z různých ročníků (např. šestáci s deváťáky, sedmáci s osmáky). Je dokázáno, že zavedením projektového vyučování do školní práce dochází nejen ke zpestření vyučování, pěstování funkční gramotnosti atd., ale zejména k viditelné změně školního klimatu k lepšímu. Díky projektům mají děti příležitost se mezi sebou lépe poznat a více se sblížit a právě z tohoto důvodu je pro dotyčného žáka mnohem těžší troufnout si šikanovat spolužáka, s nímž ve skupině strávil několik hodin společnou práci na úkolu (Bendl, 2003). Na tomto místě bych chtěla podotknout, že volbou tématu (např. šikana, drogy, vandalismus atd.) se může projekt úzce dotýkat i problematiky kázně, a tak se již řadit mezi aktivity specifické prevence.

Žádný učitel by neměl zapomínat ani na to, že v rámci nespecifické prevence plní vedle efektivního chování pedagogů, kterým by měli jít žákům příkladem, svou důležitou úlohu také obsah každého vyučovacího předmětu, jenž se nevyužívá pouze k obohacení vědomostí, dovedností a návyků žáků, ale i k vštěpování základních morálních hodnot, těmi např. Říčan (1995) myslí úctu k člověku, soucit, obětavost, toleranci, pomoc druhému apod., vyšších citů a humanistických postojů (Bendl, 2003). Při psaní diktátu v českém jazyce mohou být hodnotově neutrální věty typu: „*Maminka šla nakupovat do samoobsluhy.*“ nahrazeny větami typu: „*Největší zbabělost je ubližovat druhým.*“ V pravopisných cvičeních lze vymýšlet větná spojení s morálním obsahem např.: „*Respekt k druhému je vlastnost, která by měla být každému vlastní.*“ (Říčan, 1995). I v dějepise mohou dostat žáci podnět k zamyšlení nad některými tématy z oblasti mravní výchovy. Napsáním úvahy mohou vyjádřit své pocity a myšlenky o platnosti obsahu následujících slov: „*Výchova k rytířskosti aneb nad nikoho se nepovyšuj a před nikým se neponižuj.*“, přičemž obecně platné mravní ponaučení vyplývá také z bajek, veršovaných či prozaických vyprávění alegorického charakteru (Bendl, 2003).

SPECIFICKÁ PREVENCE

Naproti tomu specifická prevence sestává z aktivit zaměřených specificky na předcházení a omezování výskytu konkrétních forem rizikového chování žáků, v tomto případě šikany. Specifickou prevenci lze ještě členit na všeobecnou, jež se zaměřuje na širší populaci, aniž by byl dříve zjišťován rozsah problému nebo rizika, dále na selektivní zaměřenou na žáky, u nichž lze předpokládat zvýšenou hrozbu rizikového chování, a v poslední řadě také na indikovanou - určenou jak jednotlivcům, tak skupinám, u nichž byl zaznamenán vyšší výskyt rizikových faktorů v oblasti chování, problematických vztahů v rodině, ve škole nebo s vrstevníky (www.doris.cz/projekty/vip, cit. dne 15.10. 2008).

Do oblasti specifické prevence spadají nejrozličnější přednášky a interaktivní besedy s odborníky, výcvikové semináře a programy určené jak žákům a pedagogům, tak i rodičům a širší veřejnosti. Dostatečně kvalitní a účinné vzdělávání v oblasti dané problematiky je nutné zajistit především školním metodikům prevence (ŠMP), výchovným poradcům (VP), okresním metodikům preventivních aktivit, krajským školním koordinátorům, školním inspektorům atd., aby následně svým odborným působením přispěli v co největší míře k potírání tohoto hojně rozšířeného společensky škodlivého chování (Kolář, 2001). Za účelem zvýšení informovanosti o tomto sociálně – patologickém jevu poskytují pedagogicko – psychologické poradny (PPP), střediska výchovné péče (SVP) a některé neziskové organizace školám i různé učební materiály a informační brožury o šikaně, jejích projevech, příčinách, prevenci a řešení (Bendl, 2003).

SEKUNDÁRNÍ PREVENCE

Sekundární prevence je na místě v situacích, kdy k šikaně již dochází. V tomto případě mají být použita taková nápravná opatření, která by účinně zabraňovala vzniku dalších problémů tohoto rázu (Bendl, 2003).

K těmto opatřením v první řadě náleží včasné objevení šikany, tedy její diagnostika. K odhalení tohoto sociálně – patologického chování u žáků slouží vedle pozorování přímých a nepřímých znaků šikanování, také provedení kompletního sociometrického šetření klimatu v dané školní třídě, které může probíhat formou nejrozličnějších dotazníků či psychoher a které pedagogovi přináší cenné informace o skrytém životě uvnitř skupiny (Bendl, 2003).

Zajištění zvýšeného a kvalitního dozoru pedagogů o přestávkách, před zahájením ranního vyučování, tj. dozor v šatnách, a po jeho skončení, tj. dozor ve školní jídelně, může rovněž napomoci odhalit šikanu. Zároveň se však jedná i o opatření, k němuž se přistupuje proto, aby se díky jeho přítomnosti šikaně předcházelo (Bendl, 2003). Na některých zejména zahraničních školách se osvědčily i alternativní způsoby dozoru. Jedním takovým je nainstalování kamerového systému do prostředí školy. Prostřednictvím videokamer jsou sledována jak frekventovaná místa v budově školy, tak i skryté prostory a zákoutí, kde je pravděpodobnější výskyt šikany. Zjistilo se, že právě pomocí kamerového systému je možné zaznamenat případy šikanování, což v samotném důsledku vede ke snížení jejího výskytu (Bendl, 2003).

Rovněž Parryová s Carringtonovou (1997) dospěly ve svých průzkumech k zajímavému poznatku. Uvádí, že k tomu, aby se dařilo šikanu na škole minimalizovat, je nutné kromě dozoru věnovat i zvýšenou pozornost nově nastupujícím žákům. Autorky poukazují na skutečnost, že mnoho žáků nejvyšších ročníků nižšího stupně se obává možného šikanování na stupni vyšším. Proto podle nich není od věci, soustředit výuku všech žáků nejnižšího ročníku vyššího stupně do jedné části budovy školy, nebo zpočátku organizovat velké přestávky odděleně od starších žáků.

V neposlední řadě přispívá k lepšímu přehledu o žácích také architektura školy. Škola by měla být zbavena veškerých nepřehledných prvků, tj. vedlejších chodeb, různých zákoutí atp., které by učitelům mohly ztěžovat dohled nad žáky (Bendl, 2003).

Sekundární prevence rovněž zahrnuje bezodkladné vyšetření konkrétního případu šikany, tj. rozhovory s informátory a oběťmi, nalezení vhodných svědků a v konečné fázi rozhovory s agresory, příp. konfrontace jejich výpovědí, a také opatření vedoucí k nápravě narušených vztahů v třídním kolektivu, tzn. celkovou léčbu nemocné skupiny včetně výchovné práce s problémovými žáky, tj. s agresory (postihy, tlumení agresivních sklonů, pochvala za zvládnutí impulzivity v provokující situaci, zaměstnání vhodnou činností atd.) a také oběťmi (Bendl, 2003).

TERCIÁRNÍ PREVENCE

Terciární prevencí se v oblasti šikanování myslí možnost škol využívat speciální pracoviště např. SVP, diagnostické ústavy (DÚ) aj., která poskytují různé formy odborné

pomoci jak agresorům, tak i obětem pokročilých šikan s následky posttraumatické stresové poruchy.

Psychoterapeutická práce s oběťmi vyžaduje na rozdíl od práce s agresory, zaměřené především na zvládání jejích agresivity, používání technik vedoucích ke zvyšování psychické odolnosti, posilování sebevědomí a sebepojetí, zdokonalování kvality komunikace mezi vrstevníky, zvyšování frustrační tolerance, odstraňování strachu a nejistoty i utváření odpovídajících sociálních dovedností a reakcí na vnější negativní podněty (Kolář, 2004).

3.2 Postupy prevence a řešení šikanování

V další části své práce se již věnuji bližšímu popisu některých užívaných postupů, jež nenachází své uplatnění jen při předcházení šikanování, ale také při řešení a odstraňování následků šikany, tzn., že reprezentují všechny výše zmíněné úrovně prevence. Těmito metodikami mám konkrétně na mysli vedení třídy formou skupinových sezení, diagnostiku tříd formou psychoher a dotazníků, první pomoc v počátečním stadiu šikanování a práci s potenciálními či stávajícími oběťmi a agresory.

3.2.1 Vedení třídy formou skupinových sezení

Mezi efektivní formy primární prevence nežádoucích projevů chování se v dnešní době na našich školách řadí sociálně – psychologický výcvik. Myslí se jím zvláště organizovaná sezení třídy zaměřená na práci se skupinovou dynamikou, která se osvědčují nejen při zahájení povinné školní docházky žáků, tj. když se formuje nový třídní kolektiv, ale rovněž při všech dalších změnách dotýkajících se složení třídy, neboť dynamiku skupiny ovlivňuje bezpočet situací (např. příchod nového žáka, vztah mezi premianty a „nejhoršími“ žáky či vztahy mezi paralelními třídami, zvláště pokud jsou některé výběrové). Na sociální pozici jedince v kolektivu se velkou měrou podepisuje i to, zda nosí značkové oblečení, zda má mobil či zda je otec podnikatel nebo nezaměstnaný atd. Pomocí nejrozličnějších her, technik a cvičení využívajících např. i sociometrie, brainstormingu, hraní rolí, interakční a pohybové aktivity se snažíme dosáhnout změn v pohledu žáků na sebe sama a rovněž změn v jejich chování. Znamená to, že skupinová dynamika je velmi významným nástrojem ovlivňování

vztahů mezi žáky, jejich cílů apod. a z tohoto důvodu je naprosto ideální, když práce s třídní skupinou prostupuje po celou dobu povinné školní docházky žáků (Hermochová, 2005).

Vedení skupinových sezení není záležitostí jen psychologů, ale i dobře připravených a proškolených pedagogů, hlavně výchovných poradců, školních metodiků prevence i třídních učitelů. Za tímto účelem se v nabídkách vzdělávacích institucí objevují semináře zaměřené právě na hry s psychologickým obsahem, tzv. psychohry, jež učitele zasvěcují do základů výcvikových postupů (Braun, 2005). Podle Hermochové (2005) je žádoucí, aby ten, kdo do skupiny hravé aktivity zavádí, nepoužíval hry naivně, tj. bez určitých souvislostí a náhodně nebo jen proto, že je sám prožil a líbily se mu. Vždy musí trenér výcviku důkladně zvážit, čeho chce ve skupině dosáhnout a podle toho volit takové postupy, které k uskutečnění cíle směřují. V žádném případě nesmí jít jen o sled zajímavých her, ale o něco jako metodickou řadu, která je předem důkladně promyšlena, připravena a také přizpůsobena aktuálnímu stavu skupiny (Hermochová, 2005). „*Využívá se sice toho, že skupinová sezení děti většinou baví, ale zároveň se musí dbát na to, aby proces hraní neproběhl samoučelně, jen jako vyplnění volného času, což by znamenalo nesmírné oploštění významu psychoher*“ (Braun, 2005, s. 2).

Přestože by měla sezení třídy trvat nejlépe 90 minut, organizace školního života to mnohdy neumožňuje a způsobuje omezení tohoto časového prostoru na polovinu, tj. 45 minut. Hravé postupy se vhodně a cíleně začleňují do výuky některých předmětů, zejména „výchov“, např. občanská, rodinná, popř. dramatická, kde osobnostní rozvoj tvoří součást osnov (Braun, 2005). Sezení lze též uskutečňovat např. v odpoledních hodinách v rámci samostatných časových bloků formou nepovinného předmětu, popř. volitelného předmětu, projektu, semináře či kroužku, a také v rámci třídnických hodin nebo v podobě outdoorů tj. formou mimoškolního pobytu (Valenta, J. Průřezová témata - OSV in www.pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv, cit. dne 19. 11. 2008).

Co se týká organizace prostoru, během výcviku sedí jak žáci, tak trenér v kruhu bez stolků, čelem k sobě, protože zavedení kruhového uspořádání umožňuje všem členům skupiny, aby na sebe dobře viděli a setkali se tzv. tváří v tvář. Proměna prostoru je rovněž důležitá k tomu, aby si děti mohly mezi sebou povídat, mohly mluvit ke všem a přitom viděly, jak druzí neverbálně reagují. V klasicky uspořádaných učebnách, kde k sobě žáci sedí bokem či zády, nelze podle Koláře dost dobře dosáhnout pocitu sounáležitosti mezi účastníky výcviku (Kolář, 2001).

Žáky je třeba rovněž seznámit s pravidly, která vstupují v platnost při vytvoření kruhu (podrobněji viz kapitola „*Programy sekundární prevence – ZIP – komunitní pravidla*“) a upozornit je na případné sankce, které budou následovat v případě neakceptování těchto zásad.

V rámci skupinových sezení třídy sehrává svou nezanedbatelnou úlohu i fakt, zda se žáci ve stávajícím interakčním prostředí cítí dostatečně důvěrně. K tomu, aby získali větší pocit intimity a neanonymity, který bezpochyby výrazně přispívá ke zvýšení efektu výcviku, si mohou např. vyzdobit učebnu svými vlastními výtvary (Braun, 2005).

ETAPY VÝCVIKU

Praxe ukazuje, že je výhodné, když mají skupinová sezení třídy svou určitou strukturu sestávající z několika etap, díky které nabývají podoby pravidelně se opakujícího rituálu. Dle Koláře (2001, s. 179 - 180) zahrnuje každé setkání čtyři etapy, a to zahájení, hry, téma dne a kolečko připomínek a dotazů. Naopak Braun (2005, s. 3 - 5) v této souvislosti hovoří pouze o třech etapách výcviku, kterými jsou rozechřívací hry, hlavní tematické hry a shrnující závěrečné kolečko.

V následujícím textu blíže specifikuji průběh jednotlivých etap sezení tak, jak je popisuje Braun.

1. ROZEHRŮVACÍ HRY

Po společném úvodním přivítání instruktora výcviku se žáky a stručném představení náplně stávajícího skupinového sezení, se přistupuje k rozechřívacím hrám. Rozechřívací hry, nejlépe pohybové, slouží jak k odreagování a uvolnění žáků od běžné školní práce, tak i k jejich rozhýbání. Pokud by tyto hry nebyly do bloku sociálně – psychologického výcviku důsledně začleněny, hrozilo by nebezpečí, že děti nebudou v další etapě reagovat spontánně a program bude váznout nebo narážet na pasivitu dětí.

2. TEMATICKÉ HRY

Tematické hry představují hlavní formativní prvek sociálně – psychologického výcviku. Pomocí tzv. psychoher se snažíme dětem zprostředkovat takový prožitek, který by v běžném životě nezažily a který by je obohatil o nové zkušenosti. Hermochová (2005) dodává, že jde především o navození takových situací, kdy žáci hrově řeší simulované problémy a konflikty

a při tom jsou vyzýváni, aby si uvědomovali své vlastní pocity i vzájemné chování, popř. si zkoušeli alternativní reakce na dané situace.

Tyto hry se dle Brauna mohou dělit podle jejich převažujícího zaměření a cílů do šesti skupin:

- *Poznávací* - děti se seznamují s ostatními;
- *Sebepoznávací* - děti poznávají samy sebe;
- *Komunikační* - zlepšují se komunikativní dovednosti žáků;
- *Hry na podporu sebevědomí* - posilují zdravé sebevnímání dítěte;
- *Kohezní hry* - podporují soudržnost třídního kolektivu, tzn., že formují děti k vzájemným pozitivním vztahům ve třídě;
- *Kooperativní hry* - kladou si za cíl naučit děti mezi sebou komunikovat, spolupracovat a spolupodílet se na kvalitním výsledku, dítě si tak má osvojovat spoluzodpovědnost a pocit nepostradatelnosti ve třídě, vedlejším produktem bývá i výchova k toleranci, tedy práce s předsudky;

Braun dále zdůrazňuje, že v průběhu tematické hry je třeba zachovat tyto tři postupné kroky:

1. Podání instrukcí a motivování dětí

Úspěch a efektivita skupinového sezení se v první řadě odvíjí od motivace žáků k dané činnosti, a proto je vždy na jeho začátku důležité děti informovat o smyslu či cíli využití her a cvičení zařazených v následujícím programu. Lze to učinit slovy: „*Společně se dnes zamyslíme, proč dochází ke konfliktům mezi lidmi*“ atd. Aby měly děti chuť se do hry zapojit, mají vždy právo se hry nezúčastnit, musí jim učitel podat jasné instrukce, jak během hry postupovat a zajistit dobré porozumění tomu, co se po nich bude vyžadovat. V případě, že dítě nepochopí, co má dělat, se ocitá ve velmi nepříjemném stavu, kdy ostatní kolem něco vytváří a ono si neví rady. Necítí se dobře, je demotivované a další hry ho budou bezpochyby odrazovat.

2. Samostatná práce dětí

V této fázi se již děti věnují samostatné činnosti. Žádoucí je, aby nebyly ničím a nikým rušeny, a to ani samotným vyučujícím, který by tak svými vstupy mohl žáky rušit při jejich prožitku. Učitel by se tedy měl zdržet jakýchkoliv rad i v případě, když ho o ni žádá samo

dítě. Jeho hlavní role v tomto okamžiku spočívá v tom, že položenou otázkou např. inspiruje dítě k hledání samostatného řešení či jej vede k nalezení a formulování vlastní odpovědi apod. Negativně může na žáky působit i to, když učitel zvláště při intimních technikách mezi nimi prochází a pozoruje je.

3. Vytěžení z psychohry

Při hře dítě zažívá řadu emocí, které mu mohou být příjemné i nepříjemné. Otázkami typu: „*Bylo to příjemné?*“, „*Stává se ti i v běžném životě, že zažíváš něco podobného?*“, „*Čí reakce tě překvapila?*“, „*Ke komu ze třídy máš svými názory nejblíže?*“ atd., se po skončení hry snaží vyučující vést dítě tak, aby samo od sebe vyjádřilo, co prožívalo.

Hermochová (2005) k tomu jen podotýká, že v úplném závěru reflexí by měly být děti trenérem výcviku vedeny k zamyšlení, zda na základě zkušeností získaných z hraní považují za vhodné změnit i své chování v běžném životě nebo alespoň o jeho důsledcích více uvažovat. Právě díky zpětné vazbě, což je hlavní postup využívaný v procesu výcviku, jsou vytvořeny podmínky pro zpracování a nácvik jiných vzorců chování, tedy nového pohledu na sebe i druhé. Je tedy víc než jasné, že se hry nevyužívají jen k rozehrání a uvolnění žáků, ale zejména k nácviku nových vzorců chování.

3. SHRNUJÍCÍ ZÁVĚREČNÉ KOLEČKO

Shrnující závěrečné kolečko je poslední etapou sociálně – psychologického bloku. V tomto okamžiku je dětem umožněno říci cokoli. Děti vyjadřují všechny své pohody a nepohody, mluví o svých pocitech a zážitcích, navrhuje změny pro další sezení, chválí, ale i kritizují, dotazují se apod., postupně jedno po druhém, a proto se v této souvislosti hovoří o kolečku.

Kolář (2001) dodává, že připomínky žáků mohou být formulovány jednak prostřednictvím dobrovolného kolečka, kdy vystoupí pouze ten, kdo chce, jednak metodou celého kolečka, kdy promluvit musí každý, tzn. i nerozhodné a nejisté děti, které se musí povzbudit, aby se odvážily vyslovit své připomínky. Druhý způsob má podle autora výhodu v tom, že děti ví, že budou vyzvány a připraví se na to, naopak jeho nevýhoda spočívá ve velké časové náročnosti.

ÚSKALÍ VÝCVIKU

Při vedení skupinových sezení musí trenér výcviku počítat i s tím, že se může objevit celá řada úskalí a omezení, jež mu mohou do jisté míry znesnadňovat či zabraňovat dosažení vytčených cílů v dané skupině. Některá z nich cituji podle Brauna (2005, s. 5 – 6) v další části textu.

Je třeba vědět, že využívání interakčních her a cvičení během výcviku může být za určitých okolností nevhodné, ba dokonce nebezpečné. Děje se tomu tak obvykle ve třídách, kde vzájemné vztahy mezi dětmi nebo dětmi a osobou vedoucí výcvik jsou narušené, tj. chybí zde pocit důvěry a panují obavy ze „ztrapnění.“ Bývá to obvykle u tříd, které nejsou dobrým kolektivem, třeba sportovní či chlapecké třídy (např. na učilištích) a také skupiny predelikventní a delikventní mládeže.

Velkým problémem bývá i to, když si žáci nejsou ochotni předávat pozitivní zpětné vazby, nahlíží na sebe moc kriticky a neustále sklouzávají k negativnímu hodnocení. Pokud ani po několika společných sezeních nedojde ke změně, je na místě zvážit, zda má cenu v nich nadále pokračovat. V těchto případech se osvědčilo nabídnout skupinová sezení jako aktivitu navíc např. formou kroužku, nebo sestavit promíchané skupiny.

Nebezpečí představují skupinová sezení rovněž pro děti výrazně úzkostné a ustrašené zvláště tehdy, pokud jsou do hry nuceny i přesto, že se jí zúčastnit nechtějí. Někdy se jich totiž může obsah psychoher nepříjemně dotýkat a vyvolávat v nich silnou emoční odezvu doprovázenou lítostí a pláčem. V tomto případě by měl trenér výcviku s žákem, popř. žáky, kteří prožívají psychohru negativně, držet slovní kontakt a poskytnout jim prostor na vyjádření jejich pocitů.

Jiným problémem bývá, když se zadaná technika netrefí do emočního naladění dětí ve skupině, tedy použije se v nevhodné situaci, nebo je příliš intimní a dotýká se citlivých míst, a stává se tak zdrojem smíchu.

Při realizování sociálně – psychologického výcviku tedy dochází ke vzniku nepředvídaných a nepředvídatelných situací, jimiž může být osoba provádějící výcvik zaskočena. V tomto okamžiku se doporučuje činnost přerušit, sednout si s žáky do kruhu a ptát se jich, jak celou situaci vnímají, co si o tom máme myslet my atd.

PŘÍNOS VÝCVIKU

Nedostatky v oblasti sociálních dovedností a rozvoje osobnosti mohou ve svých důsledcích vést k neschopnosti komunikovat a kooperovat, k pocitu osamocení a apatie i k agresivitě a rozšíření dalších škodlivých projevů chování (Hermochová, 2005). Mezi možnými psychologickými příčinami vzniku sociálních patologií jsou často uváděny problémy v oblasti racionality, tj. neadekvátní sebehodnocení, nízká sebedůvěra, aj., emocionality, tj. emoční labilita, úzkostnost, aj., a také problémy v oblasti autoregulace, tj. oslabená vůle, nižší sebekontrola, aj. (Vágnerová, M. Jaký má OSV vztah k prevenci sociálně – patologických jevů? in www.pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv, cit. dne 19. 11. 2008).

Právě sociálně – psychologickým výcvikem se děti učí takovým dovednostem, které mohou být významným faktorem primární prevence patologických a společensky nežádoucích jevů. Hermochová (2005, s. 106 – 107) uvádí ve své publikaci devět nejdůležitějších cílů, kterých lze ve skupině dosahovat pomocí stimulovaného sociálního učení. V následujících řádcích zmiňuji pro představu jen některé z nich:

- *Zvyšování schopnosti vnímat* své vlastní city, myšlenky, nápady, fantazie, přání, obavy a také zvýšení pochopení a porozumění pro pocity a myšlenky ostatních;
- *Zvýšení zodpovědnosti za vlastní chování a jednání* – tím je myšlena připravenost převzít odpovědnost za to, co dělám, uvědomění si, že mám možnost volby a že mohu své způsoby chování sám ovlivnit a měnit;
- *Uvědomění si vlastní motivace* – cvičení a hry nás vedou k náhledu, proč se chováme tak, jak se chováme, jaké máme cíle, hodnoty a zda je nechceme změnit;
- *Vědomé akceptování sebe sama* – v průběhu cvičení si mnozí účastníci uvědomují, že se nedoceňují, naučí se tak vidět své kladné stránky a mohou se stát méně závislými na druhých;
- *Akceptování druhých* – během her si každý lépe uvědomí, že je přirozené, že lidé mají na věci různé názory, jinak citově reagují a mají rozmanité životní styly, v různorodosti se naučí vidět určité pozitivum;
- *Schopnost být otevřený* – při hrách a cvičeních se trénuje otevřená komunikace, podporuje se vzájemná důvěra a autentičnost;

Při realizaci výcvikových cílů dochází ve skupině k uvolnění atmosféry, zvýšení vzájemné důvěry, zlepšení vzájemné komunikace, reflektování a respektování pocitů druhých a vzájemnému vyrovnávání a sbližování hodnot. Zjistilo se, že cíleným zasazením hravých postupů do výuky se třídní i školní klima mění k lepšímu. Daří se snižovat agresivitu, školní přestupky, případy užívání drog, šikany a rovněž je zaznamenán i nižší výskyt absencí (Hermochová, 2005).

Dílčí shrnutí:

Je tedy víc než jasné, že zařazení sociálně – psychologického výcviku do školní práce má své opodstatnění. Nejen že si účastníci výcviku osvojují pravidla zdravého „kolektivního života,“ a tím pádem se i lépe orientují v sociálních vztazích, kdy dokážou přímo vyjádřit své emoce, vnímat zpětné reakce druhých atd., ale zároveň se učí být i zdravě sebevědomé a hlídat si své „hranice,“ což je v předcházení vzniku sociálních patologií obzvláště důležité (Braun, 2005).

3.2.2 Diagnostika tříd formou psychoher a dotazníků

Diagnostika sociálních vztahů prováděná v rámci třídy je významným nástrojem užívaným jak v oblasti primární prevence čili předcházení vzniku sociálně – patologických jevů, tedy i šikany, tak v oblasti intervence, tzn. na úrovni sekundární prevence při objevení vztahových problémů ve skupině. Protože se představa pedagogů o sociálních pozicích jednotlivých žáků v třídním kolektivu mnohdy liší od skutečnosti, znamená to, že hlubší vztahy mezi žáky zůstávají často skryté jejich běžné pozornosti, je pro ně právě již z hlediska primární prevence důležité a podstatné provádět diagnostiku vzájemných vztahů, tj. vzhled do sociálních rolí jednotlivých žáků.

K diagnostikování klimatu školní třídy a interpersonálních vztahů se kromě celé řady nejrozličnějších psychosociálních technik a metod zařazovaných do skupinových sezení s dětmi používají také testy a dotazníky (Pospíšilová in Kolář, 2004). Kolář (2001) říká, že do skupinové dynamiky třídy je možné proniknout dvěma způsoby: za prvé se jedná o dynamickou diagnostiku a za druhé tak lze učinit prostřednictvím testové diagnostiky.

Mým následujícím úkolem proto bude stručně popsat a charakterizovat specifika těchto dvou výše zmíněných způsobů.

DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA

Dynamická diagnostika nepoužívá žádné testy, ale děje se prostřednictvím povídání, pozorování a ovlivňování skupiny při hrových a modelových situacích (Kolář, 2001). Braun (2005, s. 13 - 17) dělí psychohry využívající sociometrie do dvou kategorií: na pohybové hry a metody tužka – papír.

Důležité je na tomto místě podotknout, že každá psychohra má samozřejmě svou vlastní metodiku. Metodiky k jednotlivým hrám vždy obsahují údaj o čase, který si musí lektor na realizování hry vymezit. Dále informaci o tom, k jakému účelu může být psychohra využita např. k posílení pozitivních vztahů, k posílení pocitu sounáležitosti ve třídě a příslušnosti ke třídě, k vzájemnému poznávání spolužáků atd. Metodika rovněž poskytuje instrukce k správnému průběhu a vytěžení z dané psychohry a v poslední řadě nezapomíná upozornit ani na případná úskalí, jež mohou při práci s třídním kolektivem pedagogům do jisté míry stěžovat či dokonce znemožňovat dosažení vytčeného cíle (Braun, 2005).

POHYBOVÉ HRY

První kategorii tvoří hry pohybové, při nichž se pedagog setkává s názory dětí vyjádřenými pohybem, tj. kinezii (rychlost pohybu), posturologií (tělesné polohy), pozicemi atd. (Kolář, 2001). Mezi takové psychohry patří např. „*Klubíčko čili pavučina*“, „*Květina – bodlák*“, „*Sociometrie pohybem*“ či „*Sociometrie v prostoru*“ (Braun, 2005, s. 13 - 15). Kolář (2001, s. 244) dále uvádí hry jako „*Vlášky*“, „*Ruku pozitivních a negativních vlastností*“ aj. Pro představu popisují v následujících řádcích jednu z pohybových her nazvanou „*Dotkni se toho, kdo...*“, přičemž postup realizace některých z dalších výše uvedených psychoher obsahuje příloha č. 1.

Průběh hry s názvem „*Dotkni se toho, kdo...*“ spočívá v tom, že jsou děti rozestavěny v prostoru učebny a vyučující postupně vyvolává např.: „*Dotkni se toho, kdo ti umí pomoci*“, „*kdo tě pobaví*“, „*kdo tě umí uklidnit*“, „*komu důvěřuješ*“ atd. Při zaznění formulky se děti rozběhnou a chytanou se někoho takového, kdo zadání odpovídá, a tak mezi nimi prostřednictvím dotyků dochází k předávání neverbálních zpětných vazeb. Hra musí být dostatečně dynamická, ale zároveň by si měli žáci stíhat všimnout i odpovědí jednotlivců. Po ukončení hry je dobré s žáky diskutovat na téma, která volba pro ně byla obtížná, která je nejvíce zaskočila, které volby si od svých spolužáků nejvíce cení atd., a tak jim dát příležitost k zamyšlení se nad tím, co prožívali, a zpětně reflektovali své pocity. Tato hra není nijak

nebezpečná, ale některým dětem může činit problém dotyk druhého, a proto je možné hru jednoduše modifikovat ve smyslu změny úvodní formulky z: „*Dotkni se toho, kdo...*“ na „*Postav se k tomu, kdo....*“ (Braun, 2005, s. 13).

Jak už bylo řečeno v předchozí kapitole, pohybové hry slouží v rámci skupinového sezení třídy hlavně k rozehrání dětí, ale podle názoru Brauna (2005) spočívá jejich hlavní přínos v zařazení jako tematické hry. Dynamická diagnostika totiž významně doplňuje diagnostiku testovou, o níž bude teprve řeč, o důležité informace týkající se např. dominance či submise jednotlivých žáků, také úrovně spolupráce atd. (Kolář, 2001).

METODY TUŽKA - PAPÍR

Do druhé kategorie her zahrnuje Braun (2005) metody příznačně označované jako tužka – papír, během nichž, jak je patrné z názvu, děti nevyjadřují své názory pohybem, ale zaznamenávají je do záznamových archů či na volné papíry. I když tyto metody tak úplně nezapadají do dynamické diagnostiky, jedná se stejně jako v případě her pohybových o techniky s významným diagnostickým nábojem, které v rámci primární prevence pomáhají pedagogovi odkrývat, jací žáci se v rámci třídní skupiny nachází v problémových sociálních rolích. Z tohoto důvodu jsem je do této kapitoly také zařadila. K metodám tužka - papír patří dle Brauna (2005) např. „*Pyramida*“, „*Parcely mé postavy*“, „*Deset situací*“, „*Obláčky*“ a mnoho dalších, z nichž některé jsou rovněž zahrnuty a popsány v příloze č. 1. Stejně jako v případě her pohybových uvádím názornou ukázkou jedné takové psychohry přímo ve vlastním textu.

„*Deset situací*“ je jednoduchá technika na zjišťování názorů dětí na vlastnosti svých spolužáků. Učitel žákům předloží deset situací, jimž chybí hlavní hrdina. Úkolem dětí je ke každému mikropříběhu doplnit jeho hlavního hrdinu. Jednotlivé mikropříběhy mohou vypadat např. takto: „*Třída přijde k tajemné jeskyni. Jediný spolužák se ji rozhodne prozkoumat, bude to:.....*,“ „*Učitel je k některému žákovi nespravedlivý, jediný spolužák se jej zastane, bude to:.....*,“ „*Školní soutěž krásy vyhraje někdo z vaší třídy, bude to:.....*,“ „*Třída dostane bonboniéru, ale je v ní o jeden bonbon méně. Jediný spolužák se jej klidně vzdá ve prospěch ostatních, bude to:.....*,“ „*Probíhá třídní diskotéka. Jediný spolužák nepůjde tancovat, bude to:.....*,“ „*Třída se domluví, že uteče z vyučovací hodiny, jediný spolužák zůstane ve třídě sedět. Bude to:.....*“ Použitím této techniky pedagog zjišťuje např. to, koho děti považují za neformálního vůdce třídy, kdo je silnou osobností se smyslem pro

spravedlnost, kdo je pro děti nejpřitažlivější a má vysoké sebehodnocení, kdo je potenciální oběť či outsider třídy, kdo z žáků má velmi nízké sebevědomí, kdo je podrazák atd. (Braun, 2005, s. 16).

Dílčí shrnutí:

Vztahy ve skupině se tedy jasně ukazují při aplikaci výše představených a mnoha dalších psychosociálních her a technik, které ve skupině pomáhají navodit podmínky pro rozpoznání vztahových problémů i dalších skrytých charakteristik, kterými jsou postoje, hodnoty a morálka (Kolář, 2001). Prostřednictvím psychoher se také žáci učí přímému vyjadřování pocitů, podporuje se koheze třídy, otevírá se komunikace a posiluje se sociální vnímání i odhad (Braun, 2005). Nutno však říci, že k tomu, aby využívání těchto metod bylo bezpečné a účinné, je třeba, aby pedagog či vedoucí skupiny sám absolvoval sociálně – psychologický výcvik ve skupinové práci, neboť každá psychohra má svou vlastní metodiku, kterou je třeba se řídit při jejím vedení (Kolář, 2001).

TESTOVÁ DIAGNOSTIKA

Testová diagnostika na rozdíl od dynamické diagnostiky nepoužívá ke zmapování situace ve třídě psychoher či jiných psychosociálních technik, ale testové a dotazníkové formy, které však stejně jako v případě dynamické diagnostiky obsahují úkoly a otázky sociometrického charakteru, tzn. otázky, jimiž se zjišťují pracovní a kamarádské vztahy ve třídě a také negativní působení některých žáků v třídním kolektivu. Sociometrie je tedy metodou, pomocí níž se měří sociální vztahy uvnitř malé neformální skupiny, jejíž členové se bezprostředně znají, a zároveň se jí zkoumá sociabilita jednotlivce nebo skupin (Bendl, 2003). Mezi základní sociometrické techniky patří sociometrický průzkum, jenž se orientuje na zjišťování názorů členů skupiny na své vlastní postavení ve skupině, dále na postavení ostatních členů podle skupinového mínění a v poslední řadě na vlastní vztahy k ostatním členům skupiny. Podle Bakošové, existuje celá řada variant sociometrického šetření. Mezi nejpoužívanější patří technika „*Hádej, kdo to je*“, v níž jde o odhalení osoby, na kterou se hodí daný popis (např. má organizační schopnosti, snaží se s každým vycházet atd.), dále technika odhadu času, kdy člen skupiny uvádí čas, který by chtěl, popř. nechtěl trávit s ostatními v určitých situacích, technika preferenčního záznamu, jež spočívá v tom, že každý člen skupiny ohodnotí ostatní podle bodů, a tak se zjišťuje, zda by byl schopen spolupracovat, resp. trávit

volný čas s uvedenými členy skupiny a také sociometrický test určený k diagnostikování emocionálních vazeb, tj. vzájemných sympatií a antipatií členů skupiny (Bakošová, 1994 cit., dle Bendla, 2003).

Stejně jako v případě dynamické diagnostiky i zde lze používané metody rozdělit do dvou skupin, a to na standardizované testy a dotazníky a jiné další metody sloužící k doplnění testové diagnostiky.

STANDARDIZOVANÉ DOTAZNÍKY A TESTY

Pro lepší představu uvádím konkrétní příklady sociometrického testu v podobě Sociometrického – ratingového dotazníku, dotazníku B3 a dotazníku Naše třída a následně i některé dotazníky využívající techniku „*Hádej, kdo to je*“, kterými jsou, např. dotazník Specifických sociálních rolí a Peer – nomination dotazník.

1. Sociometrický – ratingový dotazník - SO-RA-D

SO-RA-D, neboli Hrabalův sociometrický – ratingový dotazník je nejpoužívanějším, resp. nejznámějším sociometrickým nástrojem testové diagnostiky, pomocí něhož se provádí sonda do struktury interpersonálních vztahů, kdy každý žák hodnotí své spolužáky ve třídě z hlediska vlivu a oblíbenosti (podrobněji viz „*Třídní hodina s těžištěm v sociometrii*“). SO-RA-D, jehož výsledky se zpracovávají číselně, formou matice, tzv. sociometrická tabulka, a graficky, formou sociogramu, umožňuje výpočet některých indexů jak u chlapců, tak dívek (např. individuální index vlivu, oblíbenosti, náklonnosti, třídní index vlivu a sympatií), a tak přináší cenné informace o sociální pozici jednotlivce mezi spolužáky a rovněž třídy jako celku (Pospíšilová in Kolář, 2004). Na základě výsledků SO-RA-D lze u jednotlivců zabránovat případnému vzniku osobnostních, vývojových či výchovných problémů, nebo vzniklé problémy již na úrovni sekundární prevence řešit. V případě třídy mohou výsledky SO-RA-D fungovat jako podklad při vytváření jádra třídy, při tvorbě účelného zasedacího pořádku, při sestavování skupin pro kolektivní činnost v rámci vyučování i mimo ně, při přerozdělování, resp. znovurozdělování školních tříd apod. (Bendl, 2003).

2. Dotazník B₃

Dotazník B₃ vypracovaný školním psychologem R. Braunem představuje vedle SO-RA-D další příklad sociometrického testu, který je použitelný od 4. třídy ZŠ. Tento dotazník funguje na principu, kde žák z voleb ostatních získává kladné a záporné volby. Když se tyto

volby v závěru sečtou, seřadí se žáci třídy od těch, u nichž převažují kladné zisky, až po ty, u nichž převažují volby záporné. Dotazník B₃ obsahuje šest položek, přičemž v prvních dvou vyplňují žáci jména maximálně tří spolužáků ze třídy, které by si vybrali nebo nevybrali jako své přátele. V další položce hodnotí sami sebe a to, jak vnímají své postavení v rámci třídy. Poté následují dichotomické otázky, na které žáci odpovídají buď ano, či ne. Pátá položka se zaměřuje na vyjádření míry jejich pocitů ve třídě (např. pocit bezpečí, ohrožení, přátelství, nepřátelství, atmosféra spolupráce a lhostejnosti). Poslední úkol dotazníku spočívá v přiřazení vždy jednoho ze spolužáků k pozitivním a negativním vlastnostem (Pospíšilová in Kolář, 2004).

3. *Naše třída*

Za zmínku stojí ještě dotazník Naše třída určený žákům od 3. – 6. ročníku, jehož cílem je ve třídě zjistit míru spokojenosti, třenic a hádek, soutěživosti, obtížnosti učení a soudržnosti třídy (Pospíšilová in Kolář, 2004).

4. *Dotazník specifických sociálních rolí - DSSR*

Nahlédnout do rozdělení sociálních pozic jednotlivců ve skupině pedagogovi umožňuje i dotazník specifických sociálních rolí neboli DSSR, který k tomuto účelu využívá techniku „*Hádej, kdo to je.*“ Otázky typu: „*Kdo ubližuje slabším?*“ „*Kdo je přátelský a kamarádský?*“ „*Kdo zesměšňuje spolužáky?*“ „*S kým je největší legrace?*“ „*Koho považuješ za nejchytřejšího?*“ atd., zachycují pohled žáka na druhé a jsou cíleně zaměřené na odhalení osoby, která svými projevy nejvíce odpovídá chování popsanému v dané otázce (Kolář, 2001).

5. *Peer – nomination dotazník*

Také modifikovaná verze peer – nomination dotazníku využívá k odhalování či identifikaci potencionálních či stávajících obětí, agresorů, ale také rolí hvězd, pomahačů, vůdce a okrajových členů skupiny stejně jako DSSR techniku „*Hádej, kdo to, je*“ s tím rozdílem, že žáci u jednotlivých otázek neuvádí pouze jedno jméno, ale jména tři. Peer – nomination dotazník sestává z patnácti položek a zahrnuje vždy tři otázky upozorňující na potencionálního agresora (např. „*Kteří tři tví spolužáci často trápí jiné děti?*“), tři položky poukazující na potencionální oběti (např. „*Kteří tři tví spolužáci se neumí bránit, když jsou napadeni?*“), dále stejný počet otázek zaměřených na identifikaci omegy, tj. okrajového

člena (např. „*Se kterými třemi svými spolužáky by sis nerad hrál/a?*“), rovněž tři položky určené k vyhledávání pomahačů (např. „*Kteří tři tví spolužáci často pomáhají jiným dětem?*“). Pro identifikaci pozice hvězdy v třídním kolektivu jsou v dotazníku obsaženy dvě otázky (např. „*Kteří tři tví spolužáky máš nejvíce rád/a?*“). Pro určení role vůdce ve skupině je použita pouze jediná otázka („*Kteří tři tví spolužáci jsou ve třídě nejvíce uznáváni?*“). Dotazník je vhodný zejména pro 2. stupeň ZŠ (Pospíšilová in Kolář, 2004).

Dílčí shrnutí:

Z charakteristik zmíněných dotazníků je zřejmé, že poslání testové diagnostiky spočívá v určení „sociometrických pozic“ jednotlivců v třídním kolektivu, tzn. hierarchii sociálních vztahů ve třídě (např. kdo je sociometrickou hvězdou třídy, kdo je nejvíce odmítán, kteří žáci jsou zcela izolováni atd.), pro měření stupně integrovanosti, příp. dezintegrovanosti skupiny, tzn. jak je školní třída kohezní a soudržná, a také v odhalení vnitřně skupinových subsystémů, tzn. jednotlivých podskupin a vztahů mezi nimi navzájem (Bakošová, 1994 cit., dle Bendla, 2003).

DOPLŇUJÍCÍ METODY

Ve školním prostředí lze kromě některých výše zmíněných standardizovaných technik provádět diagnostiku i na základě vlastního dotazníku, kdy východiskem pro jeho zhotovení jsou otázky zjišťující sociopreferenční vztahy (např. „*Koho ze třídy by sis pozval na oslavu svých narozenin?*“ „*S kým bys chtěl spát ve stanu na školním výletě?*“ atd.). Jak je vidět otázky by v první řadě měly vycházet z reality a měly by být voleny podle věku žáků (Bendl, 2003).

Mezi doplňující metody testové diagnostiky se podle Koláře může výjimečně řadit i hodnotový dotazník, dotazník morálního usuzování a různé projektivní techniky sloužící k odhalování postojů k šikanování (Kolář, 2001).

Dílčí shrnutí:

Závěrem bych chtěla říci, že z hlediska primární i sekundární prevence lze užitím jak dynamické, tak testové diagnostiky včas rozpoznat a odhalit problémové pozice některých žáků v kolektivu svých vrstevníků. Vhodně zvolenými činnostmi zaměřenými především na výcvik v sociálních dovednostech, které se mohou realizovat jak s celou třídou, např. trénink asertivity a sebeovládání, tak pouze se skupinkami problémových žáků, tj. potencionálními

obětmi a agresory, např. techniky na zvládání impulzivity, posilování sebevědomí atd., se snažíme zabránit příp. vzniku závažnějších problémů, v tomto případě šikany, a ve školní třídě tak vytvářet bezpečné klima. Pokud se však v dané třídě již objevuje šikana, nebo má pedagog na její výskyt podezření, slouží použití diagnostiky k zprehlednění celé situace ve skupině a je rovněž východiskem pro zastavení sebedestrukce a zahájení sebeúzdavného procesu (podrobněji viz kapitola „*Programy sekundární prevence*“).

3.2.2.1 Třídnická hodina s těžištěm v sociometrii

Bendl (2003, s. 97 – 99) ve své publikaci představuje názornou ukázkou vzorové přípravy na vyučovací hodinu určené cílové skupině žáků 6. ročníků, jejíž těžiště spadá do oblasti sociometrie. Téma popisované vyučovací hodiny zní: „*Přestupky proti školnímu řádu – šikana.*“ V následující části věnované též diagnostice popisují, jak může průběh takové třídnické hodiny vypadat.

V první části vyučovací hodiny hrají žáci krátkou hru, která se podle Braunova členění řadí do kategorie psychoher označovaných jako tužka – papír. Během ní se již ukáže, kdo je ze žáků ve třídě oblíben a kdo nikoli. Hra s názvem „*Cesta kolem světa*“ spočívá v tom, že učitel žákům rozdá papíry s otázkami sociometrické povahy, na které mají podle svého vlastního uvážení písemně odpovídat. Otázek je celkem devět a některé z nich zní následovně: „*Vyber z vaší třídy KAPITÁNA, který zvládne vést celou loď a řídit posádku.*“ „*Vyber si z posádky tvých spolužáků KAMARÁDA, s kterým bys chtěl spát na kajutě.*“ „*Kapitán tě dnes pověřil úkolem vydrhnout podlahu. Dovolil ti vybrat si pomocníka. Kdo by jím byl?*“ „*Představ si, že na palubě je někdo, kdo na tebe stále doráží, i když mu nic neděláš. Vyber si kamaráda, který by tě uměl ochránit.*“ atd. Aby však byly děti dostatečně motivovány k činnosti a měly chuť se do hry zapojit, je třeba žákům hru stručně představit a uvést. Může se tak učinit následovně: „*Vítám vás na lodi, na které cestujete společně se svými spolužáky. Na chvíli zavřete oči a představte si, že vaše třída vyhrála loď a vydává se na cestu kolem světa. Než ale vyplujete, musí každý z vás rozhodnout, koho z členů posádky by vybral na určité pozice, aby vaše loď mohla bezpečně plout.*“

V druhé části hodiny vyplňují žáci dotazník, jedná se o SO-RA-D, kterým pedagog zjišťuje vzájemné vnímání žáků a jaké vztahy ve třídě panují, jestli kamarádské, neutrální, nepřátelské či je mezi nimi rivalita. Začlenění této aktivity do hodiny může být žákům

zdůvodněno např. tak, že úmyslem je získat potřebné podklady pro případná opatření výchovně – organizačního charakteru, tj. změny v zasedacím pořádku, výběr žáků pro skupinové úkoly, atd. Následně jsou dětem rozdány záznamové archy, kam k uvedeným číslům, tak jak jim je diktuje učitel, píše podle abecedy nejprve jména chlapců a poté dívek. Úkolem žáků je ohodnotit své spolužáky z hlediska vlivu a obliby, tj. sympatií. Učiní tak prostřednictvím pětibodové škály, přičemž známka 1 označuje největší míru vlivu a obliby, naopak známka 5 míru nejmenší. Dříve, než žáci začnou se samotným vyplňováním, je třeba jim upřesnit, co znamená pojem vliv a sympatie. Zdůraznit, že nehodnotí, zda je vliv dobrý nebo špatný, ale jen sílu vlivu a že sympatie jsou individuální, neboť každý má rád jiné lidi. Tímto jsou vyzváni, aby pracovali samostatně, nedomlouvali se a neopisovali, protože tak dochází ke zkreslení výsledků. Na závěr mají žáci ještě stručně objasnit své sympatie, případně antipatie ke spolužákům. Nejprve píše dívky o dívkách a chlapci o chlapcích a poté je tomu obráceně. Přesný a podrobnější postup zadávání dotazníku SO-RA-D popisuje ve své publikaci Hrabal (1989, s. 99 – 100).

Výše popsaná vzorová příprava třídnické hodiny, jejíž obsah tvoří diagnostika, by měla nacházet své důležité uplatnění na úrovni primární prevence, neboť cílem této třídnické hodiny sestávající z hry a dotazníku je pro pedagoga zorientovali se ve vzájemných vztazích mezi dětmi, rozpoznání problémových pozic některých žáků, tj. potencionálních obětí a agresorů, případně včasné odhalení již existující šikany, tj. stávajících obětí a agresorů. Na základě zjištění z kompletního sociometrického šetření klimatu školní třídy může učitel vhodně zvolenými a zároveň dobře zacílenými činnostmi zaměřenými především na práci se skupinovou dynamikou třídy pozitivně působit na stmelení kolektivu, a tak zabraňovat případnému vzniku šikany, nebo ji pomáhat odstraňovat, pokud se v dané třídě již objevuje.

3.2.3 První pomoc v počátečních stadiích šikany

Metodika první pomoci nacházející své uplatnění při řešení a vyšetřování případů šikany v jejich počátečních stadiích představená v dané kapitole spadá svým obsahem jednoznačně do oblasti sekundární prevence. Kapitulu jsem rozčlenila do tří hlavních částí, podkapitol. V první podkapitole uvádím, jaké jsou hlavní důvody k vyšetřování šikany, tedy její přímé a nepřímé varovné signály. Následně, a to ve druhé podkapitole, přecházím k popisu strategie

vyšetřování šikany, jež má své určité schéma sestávající z pěti závazných kroků. V závěru, třetí podkapitole, pak zmiňuji dvě zcela odlišné metody vedoucí k nápravě celé situace.

DŮVODY K VYŠETŘOVÁNÍ ŠIKANY

Pedagog, který chce úspěšně odhalit šikanu, musí v první řadě vědět, že existence jak přímých, tak nepřímých známek šikanování je dostatečně závažným důvodem k tomu, aby bylo zahájeno vyšetřování, neboť zpozorování většího počtu těchto příznaků a častější frekvence jejich opakování nasvědčuje možnému výskytu šikany (Kolář, 2001).

Mezi přímé znaky šikanování patří častý posměch, kterému je dítě vystavováno, zahanbující nebo negativně zabarvené přezdívky, hrubé žerty, ponižování, zesměšňování, vydírání, nadávky, nenávistná kritika, rovněž rozkazy a příkazy, jímž se dítě podřizuje, a také bití, kopání a rány, které oběť neoplácí. K dalším znakům se řadí i nátlak na žáka k vykonávání nemorálních až trestných činů nebo k spoluúčasti na nich (Bendl, 2003). Právě pro tyto přímé varovné signály je charakteristická znakovost šikany, o níž byla již zmínka v samém začátku této práce, a to v kapitole s názvem „*Vymezení pojmů – Jak chápat šikanu?*“ Tyto přímé varovné signály, jež jsou charakteristické nepoměrem sil mezi útočníkem a napadeným, který je zřetelně slabší a snaží se uniknout, samoúčelností agrese, stupňovitostí, nepříjemností a opakovaností útoku, se považují za rozlišující znaky šikany (Kolář, 2001).

Nepřímé alarmující signály jsou stejně důležité jako ty předchozí, ale na rozdíl od nich jsou méně zjevné. Zahrnují nenápadné projevy šikanování v přítomnosti učitele a skryté volání oběti o pomoc (Kolář, 2001). Nepřímo se může šikana usuzovat z toho, že dítě nemá žádné kamarády, o přestávkách je samo, neustále se drží v blízkosti učitele, s nímž těsně před vyučováním vchází do třídy, při vystupování před třídou je nejisté a působí ustaraně a ustrašeně. Dítě má často poničené školní pomůcky, rozházené věci a poškozený oděv, přičemž ztrátu či poškození věcí odmítá vysvětlit nebo se uchyluje k nevěrohodným výmluvám často patologického rázu. Také náhle zhoršený prospěch, nesoustředěnost při vyučování a různé modřiny, škrábance a odřenin y pedagogovi signalizují, že by mohlo jít o nepřímé projevy šikany. Z uvedeného výčtu přímých a nepřímých alarmujících signálů šikany vyplývá, že mohou být jak verbální, tak fyzické povahy a kromě toho lze ještě rozlišovat jejich aktivní a pasivní podobu (Bendl, 2003).

V praxi se však podle Koláře (2001) šikanování vyšetřuje až na podkladě nahodilého alarmu v podobě většinou telefonického, písemného či osobního upozornění rodičů na podezření probíhající šikany ve třídě, příp. škole, dále náhlým „provalením“ šikanování nebo zoufalou reakcí oběti, příp. jejího kamaráda, který tajně případ ohlásí učiteli. Proto je zapotřebí, aby veškeré nevhodné projevy objevující se v chování žáků, byly záměrně a systematicky vyhledávány a sledovány prostřednictvím nejrozličnějších anonymních dotazníků. Také učitelovo zvýšené pozorování dění ve třídě jak během vyučování, tak o přestávkách může v důsledku vést k přistižení agresorů při činu.

Zmíněné varovné příznaky šikanování se tedy nemohou ponechat náhodě a je nutné je brát za všech okolností vážně. Ježková zdůrazňuje, že o případném podezření na probíhající šikanu, musí být informováno vedení školy, dále ŠMP, nebo VP, příp. oba pokud jsou na škole tyto funkce zastoupeny, a třídní učitel (TU), kteří po společném projednání zvolí příslušnou strategii postupu řešení vzniklého problému (seminář, listopad, 2008).

STRATEGIE VYŠETŘOVÁNÍ ŠIKANY

Prvotní úkol vyšetřování spočívá v odhadu závažnosti onemocnění skupiny, tzn. v rozpoznání dvou stupňů onemocnění, a to počátečního a pokročilého (Kolář, 2001). Podle Mgr. Ježkové má samostatná intervence učitele smysl a šanci pouze v počátečním stadiu, tzn. u prvních dvou vývojových stupňů šikany, kdy normy, hodnoty a postoje vůči šikanování nejsou přijaty většinou. Od třetího vývojového stupně, který tvoří jakési zlomové rozhraní mezi počáteční a pokročilou šikanou, doporučuje Ježková navázat spolupráci s odborníky z PPP, SVP či krizových center, stejně jako v případě pokročilého onemocnění skupiny, tedy čtvrtého a pátého stupně vývojové destrukce, kdy normy, hodnoty a postoje vůči šikanování jsou přijaty většinou či dokonce všemi nebo téměř všemi členy skupiny (Ježková, seminář, listopad, 2008).

K odhadu závažnosti onemocnění slouží dle Koláře (2001, s. 111 – 112) čtyři následující kritéria:

- *Rysy chování, spolupráce vztahů a celkové atmosféry* charakterizující různá stadia negativního vývoje skupiny, přičemž projevy typické pro obě stadia shrnuje tabulka uvedená v příloze č. 2;

- *Závažnost a četnost agresivních projevů*, kdy u vážných forem agrese (např. skupinové bití a kopání, škrcení atd.) se dá předpokládat, že probíhala určitá „příprava“ mírnějšími formami šikanování, a proto se většinou jedná o pokročilé stadium, nutný je zde tedy vnější úhel pohledu na šikanu jako na nemocné čili patologické chování;
- *Čas*, tj. doba, po kterou šikanování trvalo, přičemž údaj, že šikanování trvá déle než tři měsíce, naznačuje pokročilé stadium, naopak zachycení šikanování na počátku utváření skupiny s největší pravděpodobností poukazuje na počáteční stadia;
- *Počet obětí a agresorů*, kdy zjištění většího počtu obětí i agresorů (tři, čtyři a více) vypovídá o tom, že ve školní skupině převládly normy šikanování, a tudíž se jedná o pokročilé vývojové stupně tohoto sociálně – patologického chování;

Náročnost vyšetřování spočívá v požadavku na praktické znalosti skupinové dynamiky šikanování a v nutnosti užití speciálních diagnostických metod. Dr. Kolář (cit., dle Bendla, 2003, s. 60) hovoří o dvou typech strategií vyšetřování šikany, které se uplatňují v praxi.

První typ, tzv. „strategie první pomoci“, je časově méně náročný a je použitelný v rámci tradiční pedagogické odbornosti. Jedná se o strategii vnější a lokální, tzn., že jde o zmapování symptomů čili vnější jevové stránky šikanování a dále o vyšetřování vybraných žáků, tedy provedení specifického dílčího šetření.

Druhý typ je na rozdíl od strategie první pomoci strategií vnitřní a globální, tzn., že jde o postižení vnitřního vývoje skupiny, tedy konstelace postojů žáků k šikanování a o speciální sociometrické šetření celé skupiny čili vyšetřování všech žáků. Tento typ strategie se používá pro vyšetřování pokročilých šikan a vyžaduje užití vysoce odborných a psychologicky „tvrdsích“ postupů, neboť všichni nebo téměř všichni lžou a zapírají, běžné jsou i křivé výpovědi a falešní svědkové. Proto je v tomto případě nezbytné aplikovat metody kriminalistického výslechu a speciální skryté a nepřímé diagnostické metody orientované na vztahy a postoje žáků a na ověřování pravdivosti výpovědí.

Společným jmenovatelem obou těchto strategií je neprozradit zdroj a obsah informací. Z tohoto důvodu probíhá vyšetřování obětí a svědků tak, aby o tom ostatní nevěděli, protože jedině tak jsou ochráněni před mstou a případným ovlivňováním ze strany agresorů.

Dílčí shrnutí:

Z předchozího textu jasně vyplývá, že pokud na základě čtyř výše citovaných kritérií se zjistí, že se jedná o počáteční stadium šikany, je škola schopná zvládnout situaci zcela sama, a to s využitím poznatků o strategii první pomoci představené v následující části práce. Naopak v případě diagnostikování pokročilého stadia je na místě nedělat zásadní kroky ve vyšetřování a co nejdříve se s žádostí o pomoc obrátit na některé ze speciálních pracovišť.

SCHÉMA STRATEGIE PRVNÍ POMOCI

V Kolářově podání (2001) je schéma bezpečné strategie vyšetřování šikanování u obou typů výše představených strategií všeobecně platné, avšak s tím rozdílem, že úroveň dosahování cílů jednotlivých kroků a rozsah vyšetřování se v počátečních a pokročilých stadiích liší. Strategie vyšetřování sestává z pěti nezbytných kroků, rozhovoru s informátory a oběťmi, nalezení vhodných svědků, individuálních, příp. konfrontačních rozhovorů se svědky, zajištění ochrany obětem a rozhovorů s agresory, příp. konfrontací jejich výpovědí, jejichž pořadí je stálé, kromě čtvrtého kroku, který není pevně dán a lze ho podle potřeby měnit.

Jak již bylo předesláno u typů strategií, hlavní a zároveň nejdůležitější úkol této pětikrokové strategie první pomoci spočívá ve zmapování symptomů neboli vnějšího obrazu šikanování, což v praxi znamená nalezení odpovědí na tyto otázky: „*Kdo je obětí, popř. kolik je obětí?*“ „*Kdo je agresorem, popř. kolik je agresorů? Kdo z nich je iniciátor, kdo je aktivní účastník šikanování a kdo je obětí i agresorem?*“ „*Co, kdy, kde a jak dělali agresori konkrétním obětím?*“ „*K jak závažným agresivním a manipulativním projevům došlo?*“ „*Jak dlouho šikanování trvá?*“ Výpovědi k těmto otázkám získané v rozhovorech s jednotlivými protagonisty šikanování je nutné vždy důkladně a pečlivě zaznamenat. Osobě vyšetřující daný případ tyto informace později poslouží jako kvalitní důkazní materiál, v němž má jistotu, jak šikanování konkrétně probíhalo (Kolář, 2001). V této souvislosti Říčan (1995) pouze dodává, že podle okolností může být oběť požádána, aby ona sama sepsala, co řekla, a pokud došlo k jejímu viditelnému zranění, je třeba jej zdokumentovat, tedy vyfotografovat, a v případě potřeby přivolat lékaře nebo policii. Stejně tak i agresorům, přesněji podezřelým, může být v konečné fázi rozhovoru uloženo, aby svou odpověď napsali.

V rámci účinné obrany proti šikanování je však podle Koláře (2001) nutné počítat s určitými překážkami bránícími odhalování a vyšetřování šikany, tedy se zakrývajícím protiúdravným systémem. Překážkami má Kolář na mysli samotné oběti a agresory, rovněž členy nemocné skupiny, kteří mají strach cokoliv říci, protože vypovídání chápou jako „bonzování,“ dále některé rodiče agresorů i obětí, jež z obavy o zdraví a život svého dítěte odmítají při vyšetřování spolupracovat v důsledku možné odvety ze strany agresorů, a také samotné pedagogy. Kolář v této souvislosti hovoří o jakémsi „komplotu velké šestky“ (podrobněji viz dále).

Za účelem lepšího porozumění strategii první pomoci a rovněž za účelem větší ucelenosti textu v následujících řádcích uvádím dle Koláře (2001, s. 114 – 120) bližší charakteristiku jejich jednotlivých kroků, které navíc doplňuji ještě o poznatky některých dalších odborníků zabývajících se touto problematikou.

1. Rozhovor s informátory a oběťmi

V prvním kroku se osoba provádějící rozhovory s informátory a následně hned s oběťmi snaží získat co nejvíce informací o vnějším obrazu šikanování. V roli informátora se může ocitnout kdokoli, kdo na existující problém upozorní, např. rodič šikanovaného žáka, odvážný kamarád či spolužák atd. (Kolář, 2001). V této souvislosti Ježková (seminář, listopad, 2008) podotýká, že je třeba i jakoukoliv „sci – fi“ výpověď vždy ověřit, nereagovat na ni obranně, nezpochybňovat ji a nebagatelizovat.

Učitel, který ze všeho nejdříve musí promluvit s tím, kdo ho o šikaně informoval, nechá zprvu dotýcnou osobu či žáka vyprávět o tom, co se stalo, vlastními slovy. Teprve poté se ho začne vyptávat na všechny další důležité podrobnosti a okolnosti, např. co se dělo, kde se to dělo, kdo co dělal a říkal, kdo u toho byl, proč se přítomní chovali tak, jak se chovali atd. V rozhovoru se pedagog rovněž zaměřuje na vztah informátora k oběti i k agresorům a zváží, zda je informace věrohodná. Referentem však může být i sama oběť, pokud tomu tak není, je rozhovor s šikanovaným jedincem, k němuž je co nejméně nápadně pozván, dalším nejbližším krokem (Říčan, 1995).

Při vedení rozhovoru musí osoba provádějící vyšetřování nejen vědět, na co se zeptat, ale především jak se zeptat, existují různé typy otázek, aby zjistila vše potřebné. V rozhovoru s obětí je vhodné používat otázky otevřené, s otevřeným koncem a otázky projektivní. Nevhodné v tomto případě bývají uzavřené otázky, stačí na ně odpovědět pouze „ano“ či

„ne,“ a dialog je tak zcela uzavřen. Také techniky, v rozhovorech se šikanovanými téměř nepostradatelné, jakými jsou trpělivé a aktivní naslouchání, objasňování a parafrázování toho, co již bylo řečeno, dále zrcadlení pocitů, uznání atd., pomáhají obětem rozhovořit se a promluvit o jejich trápení. Při povzbuzování pedagog nevyslovuje souhlas ani nesouhlas, používá neutrální slova a mění tón hlasu (Kolář, 2001). V konečné fázi rozhovoru je ze strany pedagoga žádoucí vyjádřit šikanovanému žákovi psychickou podporu a zeptat se ho, jak si představuje jeho pomoc (Říčan, 1995). V žádném případě však neslibuje něco, co není schopen splnit nebo co není v jeho silách (Ježková, seminář, listopad, 2008).

Odhalování a vyšetřování šikany však může být ze strany oběti zpomalováno tím, že se od ní nedaří získat podrobnější a často objektivní informace. Tento fakt Mgr. Ježková, pracovnice SVP při Dětském diagnostickém ústavu v Brně, vysvětluje na základě svých zkušeností z praxe těmito slovy: *„Důstojnost žáka je již pošlapána natolik, že o problému nechce s nikým mluvit, nevěří, že by mu někdo mohl od trápení pomoci, a obává se toho, že by mu stejně nikdo neuvěřil. Má strach se svěřit rodičům, aby se nezačaly dít ještě horší věci, stejně tak se bojí cokoliv říci učiteli, aby nepřišla možná odvěta agresorů. Důvodem této skutečnosti je rovněž obava šikanovaného jedince ze ztráty posledních zbytků sebeúcty, zvnitřněný zákaz „bonzovat“ a jeho identifikace s agresorem“* (Ježková, seminář, listopad, 2008).

2. Nalezení vhodných svědků

V druhém kroku jde ve spolupráci s informátory a oběťmi o vytipování takových žáků, kteří budou ochotní pravdivě vypovídat. Pedagogové se mylně domnívají, že nalezení vhodných svědků není obtížné a v tomto kroku chybují. (Kolář, 2001). Jak říká Ježková, hned na počátku situace může v rozhovorech vzniknout záměna jednotlivých rolí. Pedagog, který má tendenci vybírat si žáky podle sympatií a jejich chování, si přitom neuvědomuje, že tito žáci mohou mít takzvaně dvě tváře (seminář, listopad, 2008). Iniciátorem šikanování totiž někdy bývá sociálně zdatný, na první pohled sympatický jedinec, který spolupracuje s učiteli, vychází jim vstříc, plní jejich požadavky, pomáhá jim dosahovat výukových cílů a udržovat kázeň ve třídě. Může se tedy stát, že se osoba vyšetřující případ obrátí a informuje přímo u samotného agresora, který vynalézavě lže a označí oběť za lháře či provokatéra, dokonce i za agresora. Učitel odmítající opustit svou představu o „andílkovi,“ který je ve skutečnosti krutým agresorem, podléhá klamnému vnějšímu zdání a nevědomě tak brání

vyšetřování případu. Tyto žáky však lze spolehlivě vytipovat pomocí sociometrie (Kolář, 2001). Ve druhém kroku je nejdůležitější vytipovat především ty žáky, které Ježková příznačně označuje za „sluníčka“, jedince, kteří s obětí sympatizují a kamarádí, neodmítají ji, nepřijímají normy šikanování, jsou tedy nezávislí na agresorech, a mají zájem šikanovanému žákovi pomoci (seminář, listopad, 2008).

3. Individuální, příp. konfrontační rozhovory se svědky

Většinou stačí, když rozhovory s jednotlivými svědky probíhají individuálně, tj. mezi čtyřma očima. Avšak při protichůdných informacích, které se nám od svědků mohou dostat, je třeba provést konfrontaci jejich výpovědí. Prakticky to znamená setkání dvou vyšetřovaných tváří v tvář, díky němuž si pedagog ujasňuje rozpory a nejasnosti, které v jejich výpovědích zaznamenal. Mimo to vedení konfrontace vyžaduje pozorné sledování verbálních a současně i neverbálních projevů. Pedagog si všímá nejenom toho, co žák říká, ale i jak to říká a jak se přitom chová. Velmi se mu hodí znalost řeči lidského těla, která je mnohdy pravdivější než pouhá slova a především se těžko maskuje. Lež se dá snadno vytušit, když se gesta nehodí k tónu hlasu, neboli slova neodpovídají gestům. Vhodné je přiblížit se oběma vyšetřovaným a pozorovat je zblízka, neboť tak lze zaregistrovat bezděčné vůli nekontrolovatelné signály např. mrkání, zčervenání tváří, zúžení nebo rozšíření zorniček atd., a rovněž je zřetelně cítit váhání a nervozita. (Kolář, 2001).

4. Zajištění ochrany obětem

Pořadí tohoto čtvrtého kroku není pevné. Jestliže se totiž pedagog dozví, že se oběť nachází v bezprostředním ohrožení (např. informátor mu sdělí, že agresori budou čekat na oběť po vyučování před školou), je nutné jí bezodkladně poskytnout ochranu, v tomto případě zajistit její bezpečný odchod domů. Někdy je také možné se souhlasem vedení školy nechat oběť po dobu vyšetřování šikany nějaký čas doma nebo jí zajistit okamžitý přestup na jinou školu. K těmto opatřením se však podle Koláře obvykle přistupuje až při podezření na pokročilou šikanu (Kolář, 2001).

5. Rozhovor s agresory, příp. konfrontace mezi nimi

K poslednímu kroku, rozhovoru s agresory, přistupuje pedagog až v okamžiku, kdy mu je dobře znám vnější obraz šikanování. Ze shromážděných informací a materiálů získaných z předchozích rozhovorů s informátory, oběťmi a svědky poskládá mozaiku o tom, co se ve

třídě přesně odehrává. Dokud však nemá jasno, je výslech agresorů naprosto bezvýznamný, protože ti všechno zaprou, podezření vyvrátí či zpochybní a oběť přinutí ke lhaní nebo odvolání výpovědi. Toto neprofesionální počínání ze strany učitele vede především k „zametení stop“ a hrozí i pomsta všem podezřelým z „bonzování.“ Hlavní smysl rozhovoru s šikanujícími jedinci spočívá v paralyzování neboli utlumení jejich agrese vůči obětem. Výhodné je, když agresor netuší, že je šikanování prozrazeno. Učiteli to umožňuje využít momentu překvapení a agresora, který nemá předem připravenou nepravdivou výpověď, tak vyšetřováním zcela zaskočit. Osvědčuje se předložením jednoznačných důkazů v podobě podrobného popisu jeho role při šikanování (Kolář, 2001).

Během rozhovoru s iniciátory šikanování lze vedle momentu překvapení použít řadu různých výslechových praktik. Nejběžnější je princip „přitlačení ke zdi,“ kdy jsou agresorovy nabídnuty polehčující okolnosti, když se přizná. Zároveň je třeba mu zdůraznit, že jeho snaha napravit celou situaci bude zohledněna ve výchovné komisi, a rovněž ho nezapomenout upozornit, že v případě dalšího lhaní bude tvrdě potrestán. K dalším výslechovým metodám se řadí např. „zapletení do vlastní lži,“ kdy obviněný má pokud možno souvisle vypovídat, co se ve třídě stalo. Někdy poví i něco, co ani nechtěl, příp. něco na co by se ho učitel ani nezeptal. Důležité místo patří i praktice „povození na kolotoči,“ kdy je agresor zasypáván otázkami, na které nedokáže přesvědčivě lhát. Dále znejišťování, tzn. snaha vyvolat v dotazovaném žákovi pocit, že již všechno víme (Kolář, 2001). Říčan pouze upřesňuje, že otázku je nutné klást tak, aby už v jejím znění byl obsažen předpoklad, že dítě určitou věc dělalo nebo vidělo. Lze se ptát např.: „*Kde jsi byl, když kopal Láďa Pepička?*“ (Říčan, 1995). Také mimoslovní komunikace, tedy práce s neverbálními technikami, jakými jsou např. pohled očí, tělesná blízkost, vertikální vzájemná poloha, hraje v rozhovorech nezanedbatelnou roli. Dlouhý pohled agresorovi do očí ho může značně zneklidňovat, také přílišným přiblížením narušujeme jeho osobní prostor a naopak přílišným vzdálením v něm vyvoláváme napětí. Základní princip výslechových i neverbálních technik tedy tkví v tom, že čím úzkostnější je obviněný žák, tím hůře se mu lže (Kolář, 2001). V případě rozporuplnosti výpovědi lze stejně jako v rozhovorech se svědky mezi sebou konfrontovat výpovědi maximálně dvou agresorů. Aby se však předcházelo vzniku závažného problému, upozorňuje Ježková (seminář, listopad, 2008) na to, že nesmí nikdy dojít ke konfrontaci oběti

s iniciátorem šikany, neboť ti navenek působí jako kamarádi a předstírají, že se nic neděje (podrobněji viz kapitola „*Princip vzniku šikany – scénář skryté spolupráce*“).

NÁPRAVA

Samotným vyšetřováním se ale nedocílí změny situace k lepšímu, a proto jakmile je vyšetřování případu šikany u konce, je třeba přistoupit k nápravě. Kolář (2001) ve své publikaci představuje dvě odlišné metody, a to metodu vnějšího nátlaku a metodu usmíření, jejichž společným cílem je ovlivnění jednotlivců nebo určité podskupiny a zastavení šikanování, nikoliv léčba celé třídní skupiny a řešení příčin vzniku tohoto sociálně – patologického chování žáků. Obsah těchto metod, tedy jejich součástí, popisují v dalších řádcích.

METODA VNĚJŠÍHO NÁTLAKU

Metodu vnějšího nátlaku neboli metodu restrikce, které autor (2001, s. 121 – 125) věnuje v knize pozornost jako první, používají pedagogové v praxi nejčastěji. Úkolem je přinutit viníky jak trestem, tak strachem k zastavení jejich agresivního chování a hlavně k dodržování oficiálních školních norem. Vzhledem k potřebě zajistit bezpečí všem ohroženým žákům zahrnuje tato metoda tři podstatné součásti, kterými jsou, individuální nebo komisionální pohovor, ochrana oběti a také oznámení o potrestání agresorů před celou třídou.

1. Individuální nebo komisionální pohovor (Linie A / Agresor)

Důležitým předpokladem k uskutečnění pohovoru s agresory a jejich zákonnými zástupci, tj. rodiči, je úspěšné dokončení vyšetřování případu. Kolář říká, že u zárodečných podob šikanování stačí vyvinout pedagogický nátlak pouze mezi „čtyřma očima“ nebo při setkání TU, agresora a jeho rodičů, ale v závažnějších případech počátečních a vždy pokročilých šikan je třeba uplatnit nátlak prostřednictvím konání výchovné komise většinou složené z vedení školy, tedy ředitele / ředitelky nebo zástupce, TU, ŠMP, příp. VP (Kolář, 2001). Podle Ježkové (seminář, listopad, 2008) není od věci na jednání přizvat odborníka z PPP nebo SVP či Orgánu sociálně právní ochrany dětí – OSPOD, konkrétně kurátora pro děti a mládež příslušného kraje.

Na komisionální pohovor by měli být zákonní zástupci zváni písemnou formou. V žádném případě však není možné pozvat více agresorů se svými rodiči najednou. Ti se

totiž většinou nedokáží smířit se skutečností, že jejich dítě páchalo brutální činy. Vzniká tak velké riziko, kdy v rámci obrany své ratolesti se rodiče agresorů spojí proti společnému nepříteli s ostatními, a tím pádem dochází k znehodnocení účelu jednání ve smyslu, že celou situaci bagatelizují a používají pseudoargumentace typu: „*Dneska je potřeba mít ostrý lokty, pokud se mu někdo posmívá nebo tak něco, tak ať se domluví a sbijí ho.*“ (Ježková, seminář, listopad, 2008).

Vedení výchovné komise má také svůj určitý průběh, a to seznámení rodičů s problémem, postupné vyjádření všech zúčastněných pedagogů, vyjádření žáka, vyjádření rodičů, rozhodování komise za zavřenými dveřmi a poslední krok spočívá v seznámení rodičů a žáka se závěrem výchovné komise (Kolář, 2001).

Seznámit rodiče s problémem, tedy nežádoucími projevy chování konkrétního žáka, by měl člověk, jenž se vyšetřováním případu zabýval a má k dispozici všechny potřebné poznatky. Za žádnou cenu nesmí prozradit, odkud informace získal. Ze strany pedagoga je také důležitá snaha zmírnit šok rodičů ze sdělení informace a přesvědčit je o tom, že dítěti se tak nechce ublížit, ale především mu pomoci. Jestliže rodiče připustí selhání svého dítěte, stává se tento fakt východiskem k úspěšné nápravě situace. Naopak v případech přetrvávání konfrontační nálady se lze dopustit zásadní chyby tehdy, pokud se tlaku rodičů ustoupí a prozradí se jim zdroje informací nebo se uskuteční hromadná konfrontace s obětí.

Zúčastnění pedagogové vyjádří v následující fázi počínání svůj postoj, který k celé věci zaujímají, a navrhnou možná výchovná opatření, která lze v dané záležitosti uplatnit. Jedná se např. o napomenutí, třídní či ředitelskou důtku, snížení známky z chování, podmíněčné vyloučení žáka na dočasné období ze školy, který se nesmí za trest účastnit vyučování, převedení žáka do paralelní třídy či jeho přeřazení na jinou školu – při použití dvou posledně zmíněných opatření se předpokládá dobrá znalost třídního kolektivu, kam je agresor začleňován. Zkušenosti Ježkové (seminář, listopad, 2008) z praxe ale ukazují, že přestupem problémového žáka na jinou školu se většinou nic neřeší, neboť dotyčný má tendenci v šikanování nadále pokračovat. Na tomto místě je dle ní nezbytná spolupráce agresora s odborníkem, který by mu měl svým profesionálním zacházením pomoci najít a vyřešit příčinu jeho patologického chování. Naopak podle Bendla (2003) je v případě použití tohoto výchovného opatření naděje na úspěch poměrně velká tehdy, pokud jsou na nové škole připraveni s agresorem pracovat. Kolář (2001) říká, že zasloužený trest vnímají pachatelé

šikany, kteří netrpí žádnými vědomými pocity viny, většinou jako nespravedlivý. Z toho plyne, že se jejich chování vyznačuje morální slepotou a nedostatečně rozvinutým svědomím.

Poté je dán prostor rodičům i samotnému agresorovi, aby i oni vznesli případné návrhy vedoucí k nápravě nevhodného chování. Po rozhodnutí výchovné komise jsou rodiče i obviněný žák seznámeni s jejím závěrem. Společnou dohodou obou zúčastněných stran se stanoví časový horizont, v němž bude provedena zpětná kontrola, zda se výchovnými opatřeními podařilo docílit pozitivní změny v chování žáka a situace se zklidnila či ne (Kolář, 2001). Podle Ježkové (seminář, listopad, 2008) musí být rodiče předem upozorněni i na to, že v případě selhání domluvených opatření, budou následovat další tvrdší postihy např. v podobě krátkodobého dobrovolného pobytu v diagnostickém ústavu či SVP pro mládež.

Z každého sezení výchovné komise by měl být učiněn zápis obsahující datum, nástin průběhu jednání a závěr, tedy na čem se obě strany společně dohodly. Nesmí chybět ani jejich podpisy stvrzující souhlas s navrhovanými opatřeními (Ježková, seminář, listopad, 2008).

2. Ochrana oběti (Linie O / Oběť)

Setkání zákonných zástupců oběti doporučuje Ježková (seminář, listopad, 2008) učinit v jiný den než se konají výchovné komise. Rodiče je nutné informovat o tom, jak se v celé věci postupovalo a jaká opatření byla v konečné fázi přijata. Bezpečnost oběti se dá podle Koláře (2001) posílit různými způsoby. Jde např. o pravidelná setkávání pedagoga s informátory, intenzivní sledování situace včetně docházky, zprostředkování odborné péče ve speciálním zařízení atd. Ježková (seminář, listopad, 2008) přikládá zajištění odborné pomoci šikanovanému velkou váhu, neboť právě ten si může později na svých vrstevnících vylévat zlost, hněv, vztek atp., zkrátka vytěšňovat a kompenzovat to, co na něm bylo v minulosti páčáno někým jiným. Často tedy dochází k výměně role oběti za agresora.

3. Oznámení o potrestání agresorů před celou třídou

Samotný akt oznámení o potrestání agresorů nelze přeceňovat, neboť nepřináší zásadnější výchovný účinek. Poslední krok nátlakové metody vyžaduje pouhé uzavření případu jak před žáky dané třídy, tak pedagogickým sborem. Touto cestou má pedagog žáky přesvědčit o tom, že pracovníci školy jsou natolik schopní, že dokážou spolehlivě ochránit

slabší jedince před silnějšími a rovněž zajistit dodržování pravidel týkajících se kázně. Škola jim tak jednoznačně dává najevo, že šikanování nebude trpěno a že viníci budou při odhalení potrestáni (Kolář, 2001).

I když se na první pohled může zdát sdělení oznámení o potrestání viníků, probíhající např. formou rozmluvy či diskuze se žáky, velmi jednoduchou záležitostí, ve skutečnosti tomu tak není. Většina třídy totiž běžně stojí na straně silnějších a oblíbenějších, tedy na straně vůdců (agresorů). I samotné oběti často s potrestáním agresorů nesouhlasí, protože ony musí nadále ve třídě mezi ostatními pobývat. Úspěchem tedy je, pokud se učiteli podaří, třeba i s pomocí některých prvků běžně používaných v rámci intervenčních programů, dosáhnout toho, že třída s rozhodnutím výchovné komise nakonec souhlasí (Kolář, 2001).

Protože se z hlediska trojrozměrného pohledu na šikanu mimo jiné nahlíží také jako na sociální nemoc projevující se poruchou vztahů ve skupině (viz „*Vývojová stadia šikanování*“), je v rámci třídnických hodin třeba pracovat s celým třídním kolektivem, tzn. realizovat různé aktivity zaměřené na formování a posílení kladných mezilidských vztahů (podrobněji viz kapitola „*Konkrétní programy*“), nastavit nová funkční pravidla chování a v neposlední řadě třídu během vyučování i o přestávkách neustále nenápadně sledovat. Společným cílem všech pedagogů by tedy měla být podpora existence bezpečného školního klimatu a kamarádkých vztahů, které poskytují nejlepší ochranu a prevenci proti vzniku veškerých sociálních patologií (Ježková, seminář, listopad, 2008).

METODA USMÍŘENÍ

Metoda usmíření představuje vedle metody vnějšího nátlaku druhou možnost poskytnutí první pomoci. Od metody vnějšího nátlaku se liší v tom, že místo donucení agresora k vnější poslušnosti se zde sleduje vnitřní proměna vztahů mezi obětí a agresorem. Změny vztahů k lepšímu lze docílit užitím různých cvičení a her, prostřednictvím nichž je podporována schopnost agresora vžít se do role oběti, tzn. mít s ní soucit a pochopit její utrpení (Kolář, 2001).

Při uplatňování této metody v praxi doporučuje Dr. Kolář (2001, s. 128 - 130) dodržet určitou metodickou posloupnost, a to nejnutnější diagnostiku, rozhovor s obětí, rozhovor s agresory a společné setkání a hledání nápravy.

1. Nejnutnější diagnostika

Je – li na základě diagnostických poznatků o vnějším obrazu šikanování získaných z rozhovorů s oběťmi, informátory a svědky, zjištěna mírná forma agrese počátečního stadia onemocnění, v tomto případě první a druhý vývojový stupeň šikany, lze metodu bezpečně použít. K vyšetřování tedy metoda usmíření používá první tři kroky již představené strategie první pomoci.

2. Rozhovor s obětí

Během tohoto rozhovoru se oběť rozhoduje, jak bude učiněna náprava. Ze dvou možných způsobů má na výběr buď potrestání agresora, nebo společnou domluvu a usmíření se s agresorem.

3. Rozhovor s agresory

Co se týká rozhovoru s agresory, obviněným žákům je nabídnuto usmíření s obětí tehdy, pokud s tím sama oběť souhlasí a pokud je u šikanujících žáků znatelná určitá otevřenost ke změně jejich chování. Podle Koláře si lze postoj agresora ke změně ověřit použitím techniky neodeslaného dopisu oběti, jehož účelem je zjistit, jak pachatel chápe svou osobní vinu. Agresorů, u nichž se objevují zárodky lítosti a úvahy o polepšení je však velmi málo. Proto je téměř vždy jeho postoj rozhodujícím faktorem, jakousi funkční pojistkou toho, zda se v daném případě užije či neužije k nápravě tato metoda.

4. Společné setkání a hledání nápravy

Cílem posledního a nejdůležitějšího kroku je omluva agresora oběti a jejich vzájemné usmíření. Kromě agresorů a obětí se mohou podle potřeby a možností zúčastnit společného setkání i další žáci. Mezi pozvanými by měli být zastoupeni především pozitivní třídní autority a žáci sympatizující s obětí, kteří přicházejí s návrhy vedoucími ke zlepšení situace.

O konkrétních technikách a hrách, jež se dají v rámci tohoto posledního nápravného kroku bezpochyby použít, budu více hovořit v následující podkapitole „*Práce s potencionálními či stávajícími oběťmi a agresory*“ a v kapitole „*Konkrétní programy*“, které také obsahují podnětné prvky ovlivňující pohled nejen agresorů, ale i ostatních žáků na tuto problematiku.

3.2.4 Práce s potenciálními či stávajícími oběťmi a agresory

Práce s potenciálními či stávajícími oběťmi a agresory tvoří nedílnou součást jak prevence, tak řešení, tzn. sekundární, popř. terciární prevence šikanování. V první podkapitole rozebírám takové preventivní přístupy, které se doporučují provádět při práci se šikanovanými jedinci, přesněji řečeno potenciálními oběťmi. V druhé podkapitole se pak logicky soustředím na přiblížení těch preventivních přístupů a opatření, které se uplatňují zejména při práci s šikanujícími jedinci, příp. potenciálně problémovými žáky. U některých přístupů nezapomínám uvádět ani konkrétní příklady her, aktivit, cvičení, technik aj., protože ty se svým způsobem významně podílí na dotváření věcného obsahu obou těchto podkapitol.

PRÁCE S OBĚŤMI, PŘÍP. POTENCIÁLNÍMI OBĚŤMI

Zacházení se žáky, jež se ocitají v pozici třídního outsidera, vyžaduje citlivý přístup. Při práci s oběťmi se totiž musí dospělá osoba vyvarovat toho, aby šikanovaným jedincům nenaznačovala, že jsou šikanováním sami nějak vinni (Parry, Carrington, 1997).

Jak již bylo popsáno v úvodní části této práce, a to v kapitole s názvem „*Kdo se nejčastěji stává obětí?*“ tito jedinci v ostatních kvůli své jinakosti „provokují“ sklony k šikanování, a tudíž si v třídním kolektivu mezi vrstevníky nedokáží získat pozici rovnocenného partnera vyplývající z jejich patřičné izolovanosti. Bendl (2003), který vychází z předpokladu, že pokud nebudou existovat potenciální oběti šikanování, nebudou existovat ani její skutečné oběti, představuje ve své publikaci tři přístupy zaměřené právě na práci s oběťmi, pomocí nichž lze úspěšně zabránit šikaně. Mezi nimi zmiňuje vyhýbání se šikanování - únik, také metody sloužící k pěstování odolnosti vůči nežádoucím projevům chování – obrana, a rovněž metody zaměřené na posilování sebevědomí šikanovaných jedinců – superprevence.

V následující části práce budu těmto přístupům věnovat větší pozornost, především pak dvěma posledně jmenovaným.

VYHÝBÁNÍ SE ŠIKANOVÁNÍ

Vyhýbání se šikanování znamená vyhýbat se místům, která jsou z hlediska šikanování riziková. Během přestávek, v době oběda či cestou ze školy Bendl (2003) doporučuje zdržovat se ve velkých skupinách kamarádů, neboť tak se lépe čelí šikaně. V této souvislosti

M. Elliot (cit., dle Parry, Carrington, 1997) ještě dodává, že v rámci úspěšného předcházení šikaně, by se měly všechny děti naučit hlasitě křičet „NE! BĚŽ PRYČ,“ což by jim mohlo posloužit v situacích, kdy se budou cítit v ohrožení, tedy i v případě šikanování. Kromě pouhého křičení „NE“ by se podle Elliotové měly děti v takovýchto situacích snažit získat pomoc od kamarádů a případ ihned oznámit učiteli nebo jiné dospělé osobě.

PĚSTOVÁNÍ ODOLNOSTI

Pěstování odolnosti vůči projevům šikanování zaujímá podle Říčana (1995) v oblasti prevence tohoto sociálně – patologického chování významné postavení, protože obecně přispívá k duševní vyrovnanosti a pohodě člověka, ve svém důsledku rovněž zvedá snížené sebevědomí rizikové skupiny dětí a mládeže, a pomáhá tak „handicapovaným“ jedincům získat pocit sebejistoty.

V rámci tohoto druhého přístupu hovoří Bendl (2003) o několika preventivních strategiích. Mezi nimi zmiňuje např. ranní skupinky, trénink asertivity, humor, pohotovou zásobu slov aj. Účelem zmiňovaných preventivních strategií je pomocí různých psychohrátek a cvičení, technik a modelových situací, ale i modelů rolí naučit rizikovou skupinu dětí dovednostem, jak se účinně bránit a jak v pro ně nepříjemných situacích přiměřeně reagovat, aby se již příště nestávaly terčem posměchu. Těmito dovednostmi mají autorky Parryová s Carringtonovou (1997) mimo jiné na mysli vybavení potenciálních obětí a obětí předem připravenými reakcemi, tzn. odpověďmi, kterými by se tito jedinci bránili útokům šikanujících žáků, také umění oběti vidět svou vlastní směšnou stránku, tedy dokázat se zasmát sobě samým, naučit se říkat „NE“ a v neposlední řadě zůstat klidný, působit sebejistě či urážky a nevhodné poznámky útočníků ignorovat.

S pěstováním odolnosti velmi úzce souvisí i Říčanova myšlenka „*výchovy proti násilí*“ neboli „*výchovy k použití síly*.“ Autor zastává názor, že by měly být děti odmala vychovávány tak, aby se dovedly prát či se zastaly napadeného, přičemž svou sílu by měly používat jen k dobrému, tzn. nezneužívat ji a neužívat ji proti slabším (Říčan, 1995). Ve vztahu k šikaně totiž někteří autoři obětem radí, aby si toto chování nenechaly líbit a v krajních případech se s agresorem popraly. I přestože si agresori ke svým útokům vybírají slabé jedince, které lehce přeperou a kteří jim co nejméně odporují, může se oběť po prohrané rvačce jak psychicky složit, tak může získat i určité sebevědomí vycházející z toho,

že se nebála vzepřít ponižujícím rozkazům útočníka (Bendl, 2003). Podle Erbových slov je dobré ostatním ukázat nebojácnost, neboť strach a odevzdanost ještě více vybízí k agresivnímu chování (Erb, 2000). Z tohoto důvodu proto Říčan (1995) doporučuje na jedné straně provádět s dětmi výcvik zaměřený tak, aby každé dítě dosáhlo nebojácnosti, otužilosti a určitého stupně síly, na straně druhé však nezapomíná ani na to, že je třeba od nejranějšího věku v dětech probouzet soucit, učit je toleranci a ohleduplnosti k druhým lidem a také výchově k sebeovládání a sebekázni.

K vylepšení sociální pozice šikanovaných žáků v třídním kolektivu rovněž napomáhá jakýkoliv sport. Z hlediska odolnosti je sport pro tyto většinou neobratné, tělesně slabé jedince zvláště prospěšný, neboť je fyzicky utuží a naučí je snáze překonávat překážky, což opět vede k posílení jejich sebevědomí a získání potřebné dávky sebedůvěry (Bendl, 2003). Také Erb (2000) s tímto tvrzením souhlasí, protože i on říká, že díky sportu se tito žáci cítí fyzicky fit, pružnější, ostražitější, a tím pádem i sebevědomější.

V následujícím textu popíši princip fungování dvou z výše uvedených preventivních způsobů, a to ranních skupinek a tréninku asertivity.

Ranní skupinky

Školní psychologové ve spolupráci zejména s třídními učiteli na některých školách zavádí tzv. ranní skupinky, něco na způsob terapeutické skupiny určené potenciálním obětem šikany. Podmínkou realizace těchto ranních skupinek je vytipování žáků trpících nedostatkem sebedůvěry, u nichž hrozí zvýšené nebezpečí, že by se mohli snadno stát terčem útoku. Vytipovaným žákům je posléze nabídnuta účast na sezeních konajících se zpravidla jednou týdně, většinou 30 min. před začátkem první vyučovací hodiny, odtud tedy plyne označení dané aktivity „ranní skupinky.“ Na některých školách se tyto skupinky uskutečňují i odpoledne po skončení výuky. K tomu, aby se však dítě mohlo bez problémů těchto sezení účastnit, je důležité získat svolení k účasti od jeho zákonných zástupců, tedy rodičů (Bendl, 2003).

Náplň ranních skupinek tvoří nejrozumnější cvičení a sociálně – psychologické hry vedoucí k rozvoji průbojnosti, osvojení si dovedností snášet urážky a nadávky na svou adresu, aniž by byly opláceny straně druhé, také formulování a vyjadřování vlastních pocitů a přímý kontakt a rozhovor s druhou osobou. Při hrách a cvičeních se dupe, křičí, strká, běhá, ale i klidně sedí

a povídá. V podstatě jde tedy o speciální trénink ve skupině stejně „handicapovaných“ žáků (Bendl, 2003).

Z hlediska názornosti uvádím ze škály sociálně – psychologických her tři konkrétní příklady psychohrátek, které lze v rámci ranních skupinek uplatnit. Následující hry popisované v Bendlově publikaci (2003, s. 104 – 107) jsou převzaty z knihy „*Sociálně psychologické hry pro dospívající*“ od autorů Hoppeových a Krabeleho (2001). Samotné názvy, „*Nemohli se k sobě dostat*“, „*Zed' sporů*“, a „*Otloukánek*“, dále představených her již částečně vypovídají o jejich obsahu.

V pořadí prvně jmenovaná psychohra „*Nemohli se k sobě dostat*“ spočívá v tom, že se dvě trojice žáků postaví proti sobě na vzdálenost několika metrů, přičemž dva krajní žáci vždy pevně drží prostředního spolužáka za paže. Úkolem obou prostředních „zadržovaných“ žáků je se k sobě dostat a nahlas přitom volat jméno osoby, ke které se chtějí dostat. Dvě zbývající citované hry, resp. jejich podrobnější popis se nalézá v příloze č. 3.

Trénink asertivity

Autoři Alberti a Emmons (1977, cit., dle Parry a Carrington, 1997, s. 63) chápou asertivitu jako: „*Souhrn projevů chování určité osoby v interpersonálním kontextu, které přímo, rozhodně a upřímně vyjadřují pocity, postoje, přání, názory nebo práva této osoby za současného respektování pocitů, postojů, přání, názorů a práv druhých osob. Takovéto chování může zahrnovat vyjádření emocí jako zlost, strach, starost, naděje, radost, zoufalství, rozhořčení, rozpaky, ale v každém případě jsou vyjadřovány způsobem, který neporušuje práva druhých. Asertivní chování se odlišuje od chování agresivního, které při vyjadřování pocitů, postojů, přání, názorů nebo práv jedné osoby nerespektuje pocity, postoje, přání, názory a práva druhých.*“ Z této definice asertivity jednoznačně vyplývá, že lidem s asertivním chováním se daří získat to, co chtějí, protože respektují sebe stejně jako druhé. Nemají problém s prezentováním svých potřeb, myšlenek a pocitů, které vyjadřují vhodnými způsoby. Během jednání i později se osoby cítí sebejistě a mají ze sebe dobrý pocit, přičemž druhí je respektují a uznávají, což zvyšuje i jejich sebedůvěru. Účelem asertivního chování je rozvíjení komunikace s cílem zlepšit a utužit mezilidské vztahy (Jakubowski, Lange, 1978, cit., dle Parry a Carrington, 1997).

Trénink asertivity se zpravidla doporučuje provádět se skupinami potenciálních či stávajících obětí šikanování (Bendl, 2003). Právě tyto pasivní lidé se chovají, jako kdyby na

právech druhých záleželo více než na jejich vlastních. Nevyjadřují své potřeby, myšlenky a pocity, a pokud ano, tak sebedopodceňujícím způsobem. Záměrem tohoto neasertivního chování je vyhovět ostatním a přitom se vyhnout nepříjemným situacím, konfliktům, napětí aj. Takto se chovající jedinci často ze svého jednání pocítují úzkost, jsou zklamaní sami sebou, později i zlostní a rozčilení (Jakubowski, Lange, 1978, cit., dle Parry, Carrington 1997). Parry, Carrington (1997) však ve své publikaci píše, že je poměrně dost riskantní vyčleňovat tímto způsobem oběti z třídního kolektivu a dávat jim tak najevo, že musí změnit své chování. Pokud se jim totiž nepodaří úspěšně zvládnout dále uvedené preventivní techniky, znamená to další ránu pro jejich snížené sebevědomí, a proto se doporučuje uskutečňovat asertivní výcvik se všemi žáky ve třídě, tzn. i šikanujícími jedinci.

Agresivní lidé, tedy potenciální či stávající aktéři šikanování, se na rozdíl od obětí chovají, jako kdyby na jejich právech záleželo víc než na právech druhých. Tito nadřazeně a povýšeně vystupující žáci vyjadřují a prosazují své potřeby, myšlenky a pocity na úkor ostatních a při tom si na nich vybíjí svou zlost. Charakteristickým rysem tohoto agresivního vůči druhým zraňujícího a ponižujícího chování je ovládání, ponižování či manipulování ostatními, kteří se cítí oprávněni k pomstě (Jakubowski, Lange, 1978 cit., dle Parry, Carrington, 1997).

Z toho, co již bylo v rámci tréninku asertivity řečeno, je zřejmé, že pro útočníky šikanování je osvojování asertivních dovedností stejně tak důležité jako pro šikanované jedince. Iniciátorům, ale i obětem šikanování je třeba v tomto směru ukázat a naučit je takovým způsobům chování, pomocí nichž budou vhodněji dávat najevo své potřeby, a proto je pro ně dobrá každá příležitost, kde mají možnost nacvičit si různé způsoby reakcí na své vrstevníky ať individuálně nebo v malých skupinách (Parry, Carrington, 1997). Následující řádky jsou tedy určeny bližšímu popisu některých technik uplatňovaných v rámci asertivního výcviku, jež jsou převzaty z knihy *„Čelíme šikanování“* od autorek Parry a Carrington (1997, s. 66, s. 101).

„Poškozená gramofonová deska“ je technika fungující jako gramofonová deska, na které se jehla zasekla v jedné drážce a neustále dokola opakuje to samé. Než začne dotyčná osoba daný výrok opakovat, musí být rozhodnuta, co chce říci a držet se toho. Zprvu může reagovat i vlídně, např.: *„Je mi líto, že nemáš tužku, ale tohle je moje tužka a chci ji nazpátek. To je moje tužka a chci ji nazpátek.“* Tuto techniku lze použít v případě, když se o něco žádající

osobu snaží druzí napálit nebo ji neposlouchají nebo také jako možnou reakci na provokování, např.: „*Lituji, ale neslyšel jsem tě.*“ V pořadí druhou techniku, říkání „*NE*“, neboli techniku asertivního „*NE*“ a dále také techniku „*Mlžení.*“ opět zařazují do přílohy č. 3.

Dílčí shrnutí:

Z předchozího textu tedy jasně vyplývá to, na čem se společně shodují Parryová s Carringtonovou (1997, s. 65), když říkají, že dobrým předpokladem k osvojení si asertivního chování, je důležité respektovat určitá základní lidská práva každého jedince, kterými jsou:

- *Právo, aby s ním bylo jednáno s úctou;*
- *Právo dělat chyby – být za ně zodpovědný;*
- *Právo odmítat žádosti, aniž by se musel cítit provinile nebo jako sobec;*
- *Právo požádat o to, co chce s vědomím, že ten druhý má právo říci ne;*
- *Právo, aby mu bylo nasloucháno a aby byl brán vážně;*
- *Právo říci „nerozumím;“*
- *Právo žádat o informace;*

POSILOVÁNÍ SEBEVĚDOMÍ

Jak bylo naznačeno, posilování sebevědomí, třetí přístup, se těsně vztahuje k předchozí skupině preventivních opatření, tedy k pěstování odolnosti. Kromě těchto preventivních opatření existují i další možnosti, jak docílit toho, aby se šikanovaní jedinci neocitali v sociální pozici oběti. Jednou z nich je naučit oběti věrohodně předstírat sebevědomí např. pomocí vzpřímené chůze, rázného kroku, zdvižené hlavy a neuhýbání pohledem (Bendl, 2003).

Dále k získání zdravého sebevědomí a tedy i pozitivního myšlení o sobě bezpochyby přispívá časté udělování žákovských pochval, oceňování výkonů žáků z mimovýukové oblasti např. za uměleckou činnost, včasné příchody do školy atd., přechod od psaní vysvědčení k slovní formě hodnocení aj. (Bendl, 2003). Jak píše Foster a Thompson (1991, cit., dle Parry, Carrington, 1997) snahou je vytvořit co nejpříznivější sociální klima, v němž by byla uznávána jiná kritéria oceňování, než tomu tak je u obvyklých kritérií školních a sportovních úspěchů, a v němž by co nejvíce dětí co nejčastěji zažívalo pocit úspěšnosti.

Dětem lze poskytnout potřebnou dávku sebevědomí i prostřednictvím různých psychoher zařazovaných např. do skupinových sezení třídy, díky nimž se jim může projevit úcta, pozornost, uznání a blízkost. V této souvislosti uvádí Bendl (2003, s. 113 – 114) z publikace „*Hry pro život 2*“ autorky S. Hermochové ukázky dvou her. Z hlediska názornosti popisují jednu z nich, a to hru „*Čeho si na tobě vážíme*.“

Toto cvičení se doporučuje provádět s dětmi od 10 let a k jeho realizaci stačí cca 60 minut. Pracuje se ve dvojicích, kdy každý nakreslí hrubý obraz svého partnera. Poté, co ho nakreslí a vystříhne, každá dvojice společně tuto vyrobenou figurku vybarví tak, aby se snadno poznalo, o koho jde. Když je vše připraveno, vyzve se z řad žáků první dobrovolník, který se chce dozvědět, jaké klady na něm ostatní spolužáci vidí. Žákům se vysvětlí, že je lehké někoho kritizovat a zesměšňovat, ale mnohem lepší i o něco těžší je soustředit se na kladné stránky každého jedince. Všichni členové skupiny jsou, kromě žáka – dobrovolníka, vyzváni, aby o něm napsali, jaké klady na něm shledávají a co pěkného si o něm myslí. Tím již začíná proces přátelské akceptace. Poté je jeho kamarád požádán, aby přečetl zápisy získané od jednotlivých žáků, které se posléze připevní k příslušné figurce. Toto cvičení je dobré provádět opakovaně, a to v pravidelných časových intervalech, aby se postupně vystřídali všichni členové skupiny. Během trvalého skupinového rituálu se vyrobené figurky, dvojníci žáků, připevňují na zeď, aby bylo dobře vidět, kolik milých dětí mezi nimi je. V závěru aktivity se nesmí zapomenout na její vyhodnocení. Žáci se zamýšlí nad tím, jak se jim cvičení líbilo, jak se při něm cítili, a vyjadřují své pocity, které je během hry doprovázely.

Zdravě posílit sebevědomí však nepotřebují jen oběti, příp. potenciální oběti, ale i ti žáci, kteří své malé sebevědomí, nízkou sebedůvěru, pocity méněcennosti až zakomplexovanosti maskují či kompenzují hrubým vystupováním. Obě tyto skupiny dětí, oběti a tzv. úzkostní agresori, nedokáží řešit danou situaci vhodným způsobem, což se na jedné straně může projevovat až sebevražednými pokusy, na straně druhé agresivitou vůči ostatním. Z tohoto důvodu jsou metody používající se ke zvyšování sebevědomí začleňovány do preventivních opatření týkajících se jak práce s oběťmi, tak práce především s úzkostnými agresory, i s celou třídou (Bendl, 2003).

PRÁCE S AGRESORY, PŘÍP. POTENCIÁLNÍMI AGRESORY

Práce s agresory, příp. potenciálními agresory spočívá v tlumení agresivních sklonů a zvládání jejich impulzivity v provokujících situacích (Říčan, 1995). Preventivních přístupů a způsobů, jak s těmito žáky pracovat, aby se dosáhlo pozitivní změny v jejich chování, je několik. Bendl (2003) jimi míní např. odplavování stresu a agresivity, získání agresorů na svou stranu, pěstování empatie, behaviorální přístup aj. Stejně jako v předchozí podkapitole i v této se u jednotlivých přístupů zastavím a popíši je.

ODPLAVOVÁNÍ STRESU A AGRESIVITY

V rámci tohoto přístupu doporučují Parry a Carrington (1997) v souvislosti se snižováním napětí, zvládání stresu a potlačování agresivity, učit děti již od útlého věku relaxačním technikám. Výcvik relaxačních dovedností jako je např. hluboké dýchání, zavřené oči, opětné napínání různých svalů těla a jejich pomalé uvolňování postupně od konečků prstů u nohou až k hlavě aj., žákům umožňuje lépe si uvědomovat rozdíl mezi pocitem uvolněnosti a napětí či rozčilení i reakci těla na stres. Osvojením relaxačních technik u žáků dochází k snadnějšímu kontrolování jejich pocitů a ovládnutí chování.

Také zřizování míst v podobě koberečů či žíněnek umístěných v rohu třídy, kde se mohou žáci beztestně prát a učit se bojovat tak, aby svým soupeřům neublížili, představuje další možnost, jak mohou žáci vybijet svou přebytečnou energii (Bendl, 2003).

Vhodné je žákům rovněž umožnit vyjadřovat jejich pocity prostřednictvím umělecké činnosti nebo dramatu a v neposlední řadě jim nabídnout takové aktivity, které by jim poskytovaly dostatečné vzrušení a prostřednictvím nichž by se utvrdili v představě o vlastních schopnostech (Parry, Carrington, 1997). V této souvislosti hovoří Bendl (2003) o tzv. nabídce „vzrůša“, které věnuji více pozornosti v následující části textu.

Nabídka „vzrůša“

Aby si žáci, zejména pak potenciální či stávající agresori, nehledali náhradní zábavu, může pro ně v případě šikany představovat účinnou prevenci nabídka „vzrůša“. Smysl této metody spočívá v převedení „negativní energie“ agresorů pozitivním směrem, neboť „vzrůšo“, které je velmi silným motivačním prvkem, odvádí jejich pozornost od špatných úmyslů tím, že jim poskytuje vhodnější alternativu k uspokojování jejich potřeb. V podstatě jde o to, nabídnout žákům, zvláště útočníkům, co nejpestřejší škálu aktivit pro volný čas

v podobě např. adrenalinových sportů, náročných aktivit, výprav, pochodů, jež by pro ně byly dostatečně motivující, tedy zajímavé, přitažlivé, ale i smysluplné (Bendl, 2003). Bendl (2003, s. 118) říká: „*důležité je „vyhmátnout,“ co děti a mládež baví („vzrušuje“) a dovést toho pedagogicky využít, resp. to výchovně zužitkovat.*“

„Vzrůšo“ lze v praxi realizovat v podobě tzv. přeživacích pochodů neboli survival trips či tzv. výjezdů na doraz (Bendl, 2003).

Princip přeživacích pochodů, které se provádí především v zahraničí, a to v rámci práce s rizikovou skupinou mládeže svěřené do ústavní péče, tkví v tom, že se několik instruktorů vydává s klienty – žáky do co nejméně pohostinné krajiny s minimem jídla a pití. Skupina je tak zcela odříznuta od veškerých výhod a výtěžků civilizace, přičemž všechnu svou energii musí soustředit na udržení života, tedy na přežití – odtud i název metody. Extrémní situace, v níž se skupina nachází, vyžaduje zmobilizování sil všech členů a jejich kooperaci, protože mají-li přežít, musí si prostředky k obživě sami obstarávat ze zdrojů přírody pomocí primitivních nástrojů. Tímto způsobem lze u problémových žáků dosáhnout změny chování, která však může být jen dočasná. Při návratu zpět do civilizace, hrozí totiž nebezpečí, že opět „sklouznou“ do svých problémů (Matoušek in Bendl, 2003).

Druhým příkladem kázeňského prostředku týkajícího se prostředí školy uvedeného v rámci nabídky „vzrůša“ je tzv. výjezd na doraz, jenž je založen na stejném principu jako metoda předchozí. Problémoví nebo potenciálně problémoví chlapci z vyšších ročníků 2. stupně tzn. z 8. – 9. tříd vybraní školním psychologem a třídními učiteli se na několik dní s instruktory vydávají do míst bez standardních vymožeností civilizace. Během výjezdu si chlapci musí sami shánět a připravovat jídlo a plnit relativně obtížné úkoly. Aby se však tyto vytipovaní žáci mohli akce zúčastnit, musí s jejich účastí na výjezdu souhlasit v první řadě rodiče a rovněž i vedení školy (Bendl, 2003).

Jak přeživací pochody, tak výjezdy na doraz organizované za účelem eliminování problémů spjatých s kázní nepřináší jejím účastníkům pouhé „vzrůšo“, ale během nich přirozeně dochází i k stmelení kolektivu a navázání přátelského vztahu s instruktory tj. vychovateli, učiteli aj., kteří tak mají z výchovného hlediska větší šanci působit na skupinu žáků (Bendl, 2003). Navíc, jak říká Špronglová, na základě společných zážitků členů skupiny se v přirozeném, někdy však emocionálně vyhoceném prostředí, kde je čas pro nenásilný rozhovor a prostor pro uvolnění emocí, rozvíjí diskuze na zajímavá a relativně zásadní

témata např. debaty o toleranci, respektu vůči životu a životnímu názoru druhých, o smrti atd. (Špronglová in Bendl, 2003).

ZÍSKÁNÍ AGRESORŮ NA SVOU STRANU

Dalším ze způsobů, jak minimalizovat nežádoucí projevy v chování některých žáků, je získání třídního vůdce nebo „nezdravého“ jádra kolektivu třídy na svou stranu. Tato preventivní strategie vychází z předpokladu, že nekázeň ve třídě není záležitostí všech žáků, ale pouze několika problémových jedinců, k nimž se později někteří další žáci přidají, a proto je třeba dělat vše proto, aby tito problémoví jedinci nešli proti učitelům, ale naopak stáli na jejich straně. Lze tak učinit např. přátelskou domluvou, pověřením vůdce třídy odpovědným a náročným úkolem aj. Samotnému autorovi se osvědčilo trávit s těmito problémovými žáky po škole jejich volný čas např. sportem, povídáním atd., kteří se mu poté snažili opětovat čas, jenž jim věnoval ve svém osobním volnu tím, že se v jeho vyučovacích hodinách chovali rozumně (Bendl, 2003).

PĚSTOVÁNÍ EMPATIE

Pěstování empatie zakládající se dle Parry a Carrington (1997) na myšlence, že šikanující žák má být veden tak, aby pochopil utrpení oběti, tj. vcítil se do její role, a tak pochopil důsledky svého jednání, je další vhodný způsob práce s agresory. Empatie, schopnost člověka vcítit se do prožitků druhých, žákům, agresorům, často chybí a ti si proto nejsou schopni uvědomit, jak svým chováním oběti ubližují a nedokáží si ani představit, co se v její duši odehrává (Bendl, 2003). Parryová s Carringtonovou (1997, s. 80) píší: „*Většina obětí se snaží „zachovat tvář“ a skrývá své skutečné pocity až do chvíle, kdy jsou sami. Útočníkem proto může otrást, když se dozví, že jeho oběť např. nemůže v noci usnout, bojí se jít do školy atd.*“

Bendl (2003, s. 120) představuje ukázkou jedné situace, v níž se žáci vcítují do postavení a rolí jak obětí, tak agresorů a do jejich pocitů. Třída se rozdělí do dvojic tak, aby se žáci v utvořených dvojicích mezi sebou tolik neznali, přesněji řečeno spolu příliš nekamarádili. Poté si jeden z nich stoupne na lavici, popř. židli a druhý si sedne na zem. Úkolem všech dvojic je dívat se beze slov vzájemně jeden druhému do očí, a to po určitou dobu, ta se přizpůsobí věku dětí. Následně si roli oběti a agresora mezi sebou ve dvojicích vymění. Po

společném prožitku žáků přichází na řadu diskuze, která může začít předem připravenými otázkami typu: „*Jaké pocity jsi měl/a?*“ „*Jak ses cítil/a, když jsi stál/a na lavici / seděl/a na zemi?*“ „*Jednal s tebou někdy někdo podobně?*“ „*Jak by ses zachoval/a, kdyby ses ocitl/a v roli oběti?*“ „*Jak bys reagoval/a v pozici svědka?*“ apod. Diskuze by tedy měla postupně směřovat k otázce šikany a agresivity tak, aby žáci sami vyvodili uznávané normy společenského chování a aby věděli, jak se mají chovat, a kde hledat pomoc, když někdo tyto normy nerespektuje a mocí a silou se snaží ovládat ostatní.

BEHAVIORÁLNÍ PŘÍSTUP

Při práci s agresory se zdá být rovněž účinné uplatňování behaviorálního přístupu, alespoň to tak vidí Parry a Carrington (1997). V rámci tohoto přístupu je podle nich žádoucí, aby učitel se šikanujícími žáky pracoval v oblasti chování na vytyčení vhodných cílů a na výběru odpovídajících odměn za jejich splnění, v opačném případě i adekvátních trestů za jejich nedodržení.

Alternativní způsoby prosazení se ve skupině

U žáků, agresorů, se často stává, že svou fyzickou sílu nedokáží využívat vhodným způsobem a v mnoha případech ji zneužívají k prosazování své sociální pozice v třídním kolektivu. Proto je z hlediska předcházení šikaně či jejího řešení velmi důležité agresorům nabídnout i jiné možnosti, alternativy, vedoucí k jejich sebeprosazení mezi ostatními žáky. Bendl navrhuje zaměstnat tyto jedince vhodnou činností, jež by pro ně byla přitažlivá a v níž by vynikali a byli úspěšní např. práce s jakýmkoliv materiálem třeba dřevem, hlinou aj. Jde tedy o to, aby se tito žáci naučili správně nakládat se svou silou a dosahovali uspokojení pouze konstruktivní nikoliv však destruktivní činností. Právě na změnu chování těchto jedinců je třeba reagovat např. povzbuzením, pochvalou, kdy lze dle Parry a Carrington (1997) zavést např. knihu pochval k oceňování žáků, kteří se stali sociabilnějšími nebo pomohli zabránit šikanování či jinou adekvátně zvolenou odměnou nešikanujícího chování. (Bendl, 2003).

Alternativní tresty

Reagovat na šikanující chování agresora používáním tradičních trestů s sebou může přinášet negativní účinky. Tímto omezeným přístupem může totiž u útočníka docházet ke

snížení jeho už tak malého sebevědomí, k posilování pocitu bezmocnosti a zároveň k zesilování agresorovy nechuť k oběti, učitel i ke škole (Parry, Carrington, 1997). Aby se těmto negativním účinkům předcházelo, funguje na některých školách systém alternativních trestů, díky kterým je žákovi dána šance svůj čin napravit a nikoliv ho za jeho nevhodné chování ihned odsoudit např. sníženou známkou z chování, udělením třídní či ředitelské důtky apod. (Bendl, 2003).

O alternativním trestu je nepřímá zmínka v publikaci „*Čelíme šikanování*“, jejíž autorky v rámci postupu jimi navrhovaného při řešení jednotlivých případů šikanování píší mimo jiné o tzv. odčinění. Parryová s Carringtonovou jsou toho názoru, že je zcela nesmyslné zaujímat k šikanujícím jedincům agresivní postoj, protože ten je může v představě agrese jako vhodného modelu rolí hodného napodobení, pouze utvrdit. Z tohoto důvodu proto místo trestu doporučují určitou formu odčinění, Bendl (2003) označovanou jako alternativní trest, i přestože samy autorky toto sousloví přímo nepoužívají, jež by byla přijatelná pro všechny žáky, tedy i útočníka. V souvislosti s odčiněním kázeňského přestupku poukazují na fakt, že si agresori obvykle volí dosti tvrdé úkoly např. zvedání všech židlí po vyučování v celé škole (Parry, Carrington, 1997).

Aby se však účinnost alternativních trestů nesnižovala má jejich udělování na rozdíl od trestů klasických svá určitá pravidla. O použití těchto trestů se uvažuje jen tehdy, pokud sám žák přizná, že se svým chováním dopustil přestupku, tzn., že si uvědomuje, že udělal něco špatného a má zájem o napravení chování. Rovněž platí, že alternativní trest může být během školní docházky použit vůči jednomu žákovi max. např. dvakrát, z čehož vyplývá, že se na „recidivisty“ nevztahuje. V případě šikany se však celá věc nenapraví pouhým udělováním alternativních trestů, jejichž význam je bezpochyby nemalý, protože díky nim se agresori učí přebírat zodpovědnost za své jednání, ale rovněž se řeší na bázi reedukace, tedy prací s třídním kolektivem (Bendl, 2003).

Dílčí shrnutí:

Z obsahu dvou předchozích podkapitol jednoznačně vyplývá, že řada metod, technik, opatření, her a aktivit např. trénink asertivity, metody posilování sebevědomí, relaxační techniky aj. představených v rámci jednotlivých preventivních přístupů vztahujících se k práci s oběťmi a k práci s agresory, se může současně provádět i s ostatními skupinkami žáků, nejlépe s celou třídou.

3.3 Konkrétní programy

V prevenci veškerých sociálních patologií zaujímají své nezastupitelné místo také konkrétní programy, které pro potřeby škol zpracovávají a připravují buď zdarma, většinou však za peníze, PPP, SVP či neziskové organizace, jakými jsou občanská sdružení. Z tematického hlediska své práce se pochopitelně orientuji jen na programy určené šikaně. Dle úrovně prevence je dělím do tří skupin, a to na programy primární prevence, které jsou buď zaměřeny přímo na šikanu, tedy na specifickou prevenci, nebo v jiných případech na nespecifickou prevenci (obecně preventivní programy), programy sekundární prevence a komplexní programy. Tyto programy, jejichž součástí může být jak složka informativní spolu se složkou prožitkovou, tak pouze složka prožitková, podrobněji charakterizuji ve třech dalších kapitolách.

3.3.1 Programy primární prevence

V této kapitole se rozepisuji o preventivních programech, jejichž cílené začlenění do práce se žáky a školní mládeží by mělo v co největší míře přispívat jak ke snižování výskytu konkrétní formy rizikového chování, šikany, tak také k existenci příznivého třídního klimatu, které by se vyznačovalo uznáváním pozitivních sociálních hodnot a postupným osvojováním prosociálního chování jednotlivými žáky. K těmto programům, o nichž více hovořím ve třech následujících podkapitolách, jsem kromě interakčních a osvětových programů zařadila i peer programy.

INTERAKČNÍ PROGRAMY

Z hlediska programů primární prevence zmiňuji jako první v pořadí právě interakční programy. Tyto programy, jak je patrné již z jejich názvu, se zabývají vztahem člověka k člověku a mají dva cíle. Za prvé, upozorňují na jevy, které jsou rozhodující pro pěstování dobrých mezilidských vztahů, tedy pro osvojování prosociálního chování. Za druhé, umožňují tyto vztahy prožít, a tím napomáhají lepšímu poznání sebe sama i partnerů ve skupině (Hermochová, 2005).

Interakční program G. Graefeho a I. Jöhrense (1975) kompletně představený v publikaci Hermochové (2005, s. 34 – 94), jež kromě ní přeložilo a do praxe uvedlo i několik dalších

autorů ukazuje, jak lze v praxi realizovat sociálně – psychologický výcvik. Tento program tvořený metodickým sledem sta psychoher, jejichž těžiště spočívá mimo jiné např. ve vnímání, pozorování, komunikaci, kooperaci, soutěžení, rozhodování atd., je rozplánován do osmi dvouhodinových sezení konajících se nejlépe v rozmezí jednoho týdne. Celkový počet skupinových sezení však není striktně stanoven, ale odvíjí se od toho, jak rychle se účastníkům programu daří plnit výcvikové cíle. Optimální velikost skupiny by měla činit šest, maximálně deset lidí (Hermochová, 2005).

Program, je zahájen tak, že jednomu z členů skupiny podá instruktor speciální sešit (manuál) obsahující 73 instrukcí a požádá ho, aby z něho přečetl první stránku, tzn. první instrukci. Prvních jedenáct položek není instrukcemi v pravém slova smyslu, protože mají hlavně navodit pracovní atmosféru, a posledních šest bylo vytvořeno za účelem stručné rekapitulace celého programu. Frekventanti popisovaného programu tak vytváří skupinu s vlastní sociální dynamikou.

Na rozdíl od původní verze interakčního programu autorů Graefeho a Jöhrense nemají účastníci v manuálu jeho modifikované verze k dispozici interpretace ani předkládané reakce, k nimž by mohlo během výcviku ve cvičební skupině dojít. Ukázalo se totiž, že některé situace uvedené v manuálu nemusí ve skupině vůbec nastat a dynamika skupiny je tak zbytečně bržděna. Tyto části programu jsou ponechány jen trenérovi, který sezení vede (Hermochová, 2005).

OSVĚTOVÉ PROGRAMY

V pořadí druhou skupinu preventivních programů tvoří osvětové programy, jež se orientují na širší populaci, aniž by byl dříve zjišťován rozsah problému či rizika. Pro větší přehlednost jsem tuto podkapitolu dále ještě rozčlenila na dvě části nazvané „*Programy pro žáky*“ a „*Programy pro rodiče a širší veřejnost*“ podle toho, na jakou cílovou skupinu osob se přesně zaměřují.

Z hlediska účinné primární prevence je žádoucí, aby tyto osvětové programy sestávaly jak ze složky informativní, tak ze složky prožitkové. Z dvou následujících ukázek programů obsahem specificky zaměřených na osvětu problematiky šikany, je zřejmé, že jejich cílem není pouhé předávání a výklad informací, jejichž zdrojem mohou být videofilmy či články z tisku popisující skutečné nebo smyšlené příběhy o šikanování, ale prostupují jimi i

aktivizující formy práce v podobě brainstormingu, sociálně – psychologických her založených na prožitku, modelových situacích aj. doprovázených reflexí pocitů jednotlivých žáků. Důležité je také vědět, že hromadné aktivity jako např. práce s textem, nebo promítání filmů by měly v rámci zmiňovaných programů představovat jen jakousi doplňující činnost, na kterou by měl vždy navazovat buď rozhovor v malých skupinkách, nebo diskuze na dané téma.

PROGRAMY PRO ŽÁKY

Preventivní programy věnované šikaně, jejichž účelem je seznámit žáky s tímto sociálně – patologickým chováním, lze nalézt např. v nabídce občanského sdružení Střed. Jako názornou ukázkou popisují dva z nich, a to program s názvem „*Šikana – proč se člověk stává obětí?*“ a „*Šikana mezi stěnami.*“

Prvně jmenovaný program, „*Šikana – proč se člověk stává obětí?*“, připravený pro cílovou skupinu žáků 5. – 7. tříd je rozčleněn do dvou vyučovacích hodin, tj. 2 x 45 minut. Tento program, jehož nedílnou součástí tvoří hned v úvodu po přivítání a představení jednotlivých členů skupiny seznamovací hra, je zaměřený především na posilování sociálních hodnot a prosociálního chování účastníků jak ve třídě, tak ve společnosti. Jeho hlavní cíl spočívá v seznámení žáků se šikanou tak, aby ji byli schopni v třídním kolektivu včas rozpoznat, předcházet jí a nestávali se její obětí. Proto se v další části programu pokračuje objasněním tohoto pojmu, tzn. co je to šikana, kde se vyskytuje, jaké jsou její znaky a kdo se nejčastěji stává obětí a kdo agresorem šikany. Poté na řadu přichází hra na téma, jak se nestát obětí doprovázená modelovou situací a prací s textem. V závěrečné fázi programu jsou žáci prostřednictvím diskuze poučeni o tom, jak se chránit a bránit proti šikaně a na koho se mohou obrátit s žádostí o pomoc. Program je ukončen vyplněním dotazníku, v němž žáci písemně hodnotí jeho přínos, použité formy práce, ale i práci lektora (www.stred.info/cze, cit. dne 3.12. 2008).

Druhý program pojmenovaný „*Šikana mezi stěnami,*“ jehož časový rozsah činí také dvě vyučovací hodiny, je určený již žákům vyšších ročníků ZŠ, a to 8. – 9. třídám a seznamuje s tímto sociálně – patologickým jevem prostřednictvím filmu „*Mezi stěnami.*“ Stejně jako v případě prvního programu i zde se po úvodním společném přivítání a představení činností tvořících náplň programu, přistupuje k seznamovací hře. Pojem šikana je žákům objasněn

prostřednictvím hry na danou tematiku a také filmu „*Mezi stěnami*,“ který následně rozpoutává diskuzi o tomto sociálně – patologickém jevu. Děj filmu se opírá o skutečné události odehrávající se v prostředí teenagerů, kdy život hlavní postavy je narušován dvěma spolužáky, jejichž velkou zálibou je fyzicky a psychicky napadat slabší jedince. Příběh je založen na dvou myšlenkových liniích, přičemž první z nich sleduje vnitřní pocity osamocení a bezmocnosti oběti, které se stupňují až k myšlenkám sebevraždy, a druhá linie popisuje momenty zvratů uvnitř party, emoce a adrenalin, který se zvyšuje se vzrůstajícím násilím. (www.stred.info/cze, cit. dne 3.12. 2008).

PROGRAMY PRO RODIČE A ŠIRŠÍ VEŘEJNOST

Povědomí o tomto nežádoucím chování by nemělo být rozvíjeno pouze v mysli žáků, ale současně je žádoucí vybavit potřebnými informacemi i rodiče a tedy i širší veřejnost. Proto pro ně některé instituce ve spolupráci se školami organizují různé přednášky a besedy, kde jsou jim vysvětlovány základní mechanismy fungování šikany a kde se učí rozpoznávat první signály, které oběť vysílá. Kromě toho jsou rodiče informováni i o tom, co a v jakém pořadí mají dělat, aby svému dítěti pomohli (Kaše in Kolář, 2004).

Například SVP v Plzni realizuje pro rodiče takto zaměřené programy, v rámci nichž dostávají sborníček „*Šikana*“ ve kterém nachází základní informace včetně minitestu, podle něhož lépe rozpoznají to, co charakterizuje oběť a co agresora. V pravidelných setkáních jsou jim rovněž nabídnuty konkrétní formy pomoci a je s nimi probíráno, co je nutné v rodině změnit, jaké jiné výchovné postupy je možné zvolit, jak organizovat dětem volný čas atd. (Kaše in Kolář, 2004).

PEER PROGRAMY

V rámci této kapitoly stojí vedle osvětových a interakčních programů za zmínku ještě peer neboli vrstevnické programy, které se nezaměřují jen na prevenci škod způsobených návykovými látkami, ale v menší míře se využívají i k prevenci šikany, popř. nápravě neukázněného chování dětí a mládeže (Bendl, 2003).

Princip těchto programů spočívá v tom, že předem připravení a speciálně proškolení dobrovolníci tzv. „peer aktivisté“ z řad žáků školy vytváří pozitivní model žádoucího chování pro své spolužáky. V tomto případě se totiž vychází ze skutečnosti, že je jedinec

v období dětství a dospívání více ovlivnitelný názorem svých vrstevníků než dospělými osobami, učiteli či rodiči (Bendl, 2003).

Co se týká věku „pírů“ doporučuje se, aby pracovali se žáky o 2 – 3 roky mladšími, kterým během implementace programu v nižší třídě pomáhají např. v zapisování jejich návrhů, stopují jim čas pro vymezené úkoly, hodnotí práci jednotlivých skupin, na konci hodiny zodpovídají jejich dotazy, případně mladším žákům předcvičují, rozdávají preventivní materiály apod., přičemž ideální je, aby mezi nimi byli zastoupeni jak dívky, tak chlapci (Bendl, 2003).

Zajímavou variantou peer programu je skrytý vrstevnický program. Jeho bližšímu popisu věnuji více pozornosti v následující části textu.

SKRYTÝ VRSTEVNICKÝ PROGRAM ZAMĚŘENÝ NA ŠIKANU A ZVLÁDÁNÍ KONFLIKTŮ VE TŘÍDĚ

Dle Martincové nachází skrytý vrstevnický program, konkrétně představený v příloze č. 4, uplatnění v prostředí třídy, zvláště v těch případech, kdy problémové postavení žáka ve vrstevnické skupině úzce souvisí s výskytem negativních sociálních jevů neboli mírných projevů šikany tj. ostrakismem a mírnými formami fyzické agrese. Daný program, který k nastavení „sociálního zrcadla“ agresorovi využívá vrstevnického tlaku, vychází z předpokladu, že normy nastavené v třídní skupině umožňují většině žáků vnímat a chápat agresivní chování některých spolužáků vůči jiným spolužákům jako negativní, a proto není vhodné používat tuto variantu vrstevnického programu tam, kde jsou již rozvinuty závažnější formy šikanování projevující se přijetím nových norem chování skupiny vůči jednotlivci nebo skupiny ke skupině. Právě z tohoto důvodu je dle názoru autorky zmiňovaný skrytý vrstevnický program spíše obecně preventivního charakteru, tzn., že není určen pro „léčbu“ všech stupňů šikany, ale nanejvýš předpokládá přítomnost jejich zárodečných podob (Martincová, 1998 cit., dle Bendla 2003). Obecně preventivní povahu daného programu vysvětluje jinými slovy Kolář (2001) tak, že na rozdíl od základního intervenčního programu, který je určen k léčbě všech tří počátečních vývojových stadií šikany a spadá tedy již do oblasti sekundární prevence (podrobněji viz „*Programy sekundární prevence*“), program v podání Martincové nepracuje, tzn., vyhýbá se otevření problému šikany, a tím pádem není přímo indikován na šikanu. Na druhé straně však sám Kolář říká, že vhodný

způsob tabuizování problematiky šikanování, je důležitou součástí „léčby“ základního intervenčního programu. Pokud tedy vyjdu z autorova názoru, o tom zda se bude jednat o primárně preventivní či intervenční program, nerozhoduje fakt tabuizování či naopak otevření problematiky šikanování v rámci daného programu, ale především to jaký vývojový stupeň onemocnění skupiny je připraven a schopen léčit. V této souvislosti by mě proto rovněž zajímalo, v jaké míře ovlivňuje tabuizování, nebo v opačném případě otevření problému šikany dosažení stanoveného cíle toho či onoho programu použitého právě v třídním kolektivu s narušenými vztahy.

Tento skrytý vrstevnický program, jehož názornou ukázkou začlenil do obsahu své publikace právě Bendl, je rozplánován do pěti skupinových sezení třídy konajících se zpravidla po týdnu či 14 dnech. V již zmíněné příloze č. 4, kde věnuji větší pozornost popisu postupu jeho realizace, nepřímo cituji slova Martincové, autorky programu, dle Bendla (2003, s. 151 – 157).

V závěru Martincová upozorňuje na skutečnost, že vytyčeného cíle programu, jehož účelem je vytvořit prostor k tomu, aby se vztahy a postoje žáků prezentovaly přirozeným způsobem, který by umožňoval takové zážitky, jež by byly pro šikanující jedince podnětem ke změně chování a u ostatních žáků by vedly k posilování pozitivních spolupracujících tendencí, se nemusí ani v případech mírnějších projevů šikany podařit v dané školní třídě dosáhnout. Může se tak stát tehdy, pokud je osobnost agresora, kterému je zbytkem třídy poskytnuta prostřednictvím psychoher negativní zpětná vazba, méně ovlivnitelná názorem vrstevníků, než je pro tento věk obvyklé. Úspěšné zrealizování skrytého vrstevnického programu se tedy především odvíjí od samotné struktury osobnosti agresora.

3.3.2 Programy sekundární prevence

Do skupiny programů používaných na úrovni sekundární prevence patří intervenční programy. V dané kapitole konkrétně popisují jeden z nich, a to Kolářův základní intervenční program specificky zaměřený na odstraňování nevhodných projevů chování existujících ve skupině žáků poté co ve třídním kolektivu došlo k šikaně. Kromě úvodní charakteristiky programu pojednávám vedle prostředků ZIP vedoucích ke změně i o jeho jednotlivých etapách.

ZÁKLADNÍ INTERVENČNÍ PROGRAM - ZIP

Hlavním cílem základního intervenčního programu, který lze použít buď samostatně v rámci jednorázové minimální intervence, nebo jím lze zahájit celoroční komunitní práci se třídou, je zastavit sebedestrukci skupinového organismu a nastartovat jeho sebeúzdavný proces. Jinými slovy řečeno, prostřednictvím ZIP určeného k celkové léčbě skupiny s počátečním stadiem onemocnění tj. prvního, druhého a třetího vývojového stupně šikany, by mělo dojít ke snížení, nejlépe však k úplnému odstranění jak přímých, tak nepřímých projevů šikanování, a rovněž k zabránění opakování tohoto sociálně – patologického jevu (Kolář, 2001).

V případě počátečních stadií šikany lze úspěšnou léčbu narušených vztahů ve skupině zvládnout při stejné sestavě žáků. Naopak u pokročilých šikan, tedy čtvrtého a pátého stadia, je třeba z důvodu zakořenění norem šikanování „rozbít“ původní skupinu, tzn. vyloučit jádro agresorů, a sestavit např. i prostřednictvím přerozdělení zbytku třídy sloučením s paralelními třídami takovou konstelaci žáků, jež by dávala naději k vytvoření pozitivních vztahů (Kolář, 2001).

PROSTŘEDKY ZIP VEDOUcí KE ZMĚNĚ

K dosažení výše uvedeného cíle ZIP se užívá komunitního modelu práce. Mezi jeho přirozené součásti, které lze z hlediska účinnosti daného programu považovat za klíčové, neboť vedou k ozdravení vztahů, náleží vedle pravidelných třídních setkávání, také základní komunitní pravidla, specifická pravidla v podobě třídní charty proti šikanování a spoluspráva (Kolář, 2001).

V dalších řádcích proto postupně více hovořím o funkci těchto prostředků, kterou plní v rámci připravovaných změn.

Třídní setkávání

Skupinová sezení třídy zaměřená na práci se skupinovou dynamikou, resp. na intenzivní léčbu narušených vztahů, představují první důležitou podmínku pro správné rozběhnutí základního intervenčního programu. Jak již bylo naznačeno v kapitole pojmenované „*Vedení třídy formou skupinových sezení – etapy výcviku*“, v Kolářově podání zahrnuje každé setkání čtyři prvky, a to zahájení, hry, téma dne a kolečko připomínek a dotazů, které tvoří jakési opěrné body daného programu (Kolář, 2001).

Z hlediska dosahování cílů intervenčního programu, tedy nácviku nového chování, jsou nedocenitelné především hry s kooperativními pravidly a hry podporující vzájemnost a soudržnost, protože slouží k navození vstřícné atmosféry. V žádném případě ale nesmí být do programu zakomponovány hry, které vedou k vítězství a porážce nebo hry, které rozdělují žáky na „silné“ a „slabé.“ (Kolář, 2001). Podotýkám jen, že metodiky těch her, které jsou začleněny do obsahu skrytého vrstevnického programu a v rámci ZIP, se opakují, již znovu neuvádím. Jedná se o tyto následující hry: „*Molekuly*“, „*Po mé pravé ruce si sedne...*, *protože...*“, „*Místa si vymění ti, kteří...*“, „*Vláčky*“ a „*Kresba ruky*“.

Vedle her jsou významnými součástmi programu také tzv. témata dne vztahující se k hlavnímu problému třídy tj. šikanování. Témata jsou žákům předkládána formou otázek a úkolů, kdy se k hledání odpovědí využívají techniky s herními prvky a diskuze (Kolář, 2001).

Právě výše zmíněná kapitola, v níž je o skupinových sezeních třídy z metodického hlediska řečeno vše podstatné a důležité, poskytuje přesný návod k tomu, jak tato třídní setkávání vést, aby splňovala svůj účel. Z tohoto důvodu tedy nepovažuji za nutné v této části práce opět opakovat to, co již bylo jednou napsáno, a odkazuji se proto na její obsah.

Komunitní pravidla

Nahrazení hierarchicko – autoritativní formy organizace života ve třídě demokratickou formou představuje druhou podmínku nezbytnou pro nastartování skutečně léčebných setkání. Vychází se z toho, že při řešení jakýchkoli problémů je ve výchově mnohem účinnější dosáhnout dohody neboli konsensu všech, nebo alespoň většiny, než bez odůvodnění autoritativně prosazovat příkazy proti odporu většiny (Kolář, 2001).

K demokratickému vedení sezení ZIP proto významně napomáhá šest základních komunitních pravidel, jakými jsou včasný příchod, aktivní účast, pravdomluvnost, otevřenost a upřímnost, ukázněnost a závaznost komunitního rozhodnutí, přičemž práce se skupinou začíná být dle Koláře (2001) zajímavá a především užitečná v okamžiku, kdy se většina žáků s těmito komunitními pravidly, jejichž závazné dodržování se týká i dospělých osob, ztotožní, tj. postupně je přijmou za svá a berou je zcela vážně. Pokud tedy účastníci programu např. přistoupí na to, že se nelže a věci je třeba říkat tak, jak doopravdy jsou, podaří se prolomit zákaz mluvení o skrytém životě třídy před učitelem a o vzniklých konfliktech a jiných sporech se otevřeně mluví a následně se i konstruktivně řeší. Tato pravidla však nemá smysl zavádět v případě nezájmu o komunitní práci se třídou.

Specifická pravidla – třídní charta proti šikanování

Na rozdíl od obecných komunitních pravidel podporujících rozvoj pozitivní komunikace a spolupráce nejen mezi samotnými žáky, ale i žáky a učiteli lze brát třídní chartu jako soubor specifických pravidel zaměřených především na předcházení vzniku jak přímých, tak nepřímých projevů šikanování. Třídní charta je metoda, jež stanovuje agresorům i ostatním žákům jasné hranice toho, co se smí a co nesmí, a rovněž je učí nahlížet na násilí nejen z pohledu řádu třídy a důsledků jeho porušení, ale i z hlediska práv druhého člověka. Zvláštnost této metody spočívá ve spolupráci všech členů skupiny na tvorbě, tzn. nalezení a formulování takových pravidel chování pro žáky a učitele, jež by v co největší míře zabráňovala šikanování a napomáhala bezpečnému soužití ve třídě. Zkušenosti odborníků z praxe totiž dokazují, že aktivní zapojení účastníků programu do koncipování těchto pravidel, která jim nejsou předkládána v hotové podobě, zaručuje ze strany žáků mnohem zodpovědnější přístup k jejich plnění, protože si je lépe pamatují, znají je a rozumí jim (Kolář, 2001).

Při použití dané metody je podle Koláře (2001, s. 183 – 184) třeba zachovat určitý postup tvořený pěti závaznými kroky, kterými jsou: brainstorming jednotlivců, konsenzus skupin na výběru pravidel, domluva mluvčích skupin na výsledné podobě charty, reflexe, zpětná vazba od vnějšího kruhu a ochrana proti porušování charty. V konečné fázi by měla být vytvořená charta třídy na znamení souhlasu s dodržováním stanovených zásad, které obsahuje, podepsána učitelem i žáky a posléze vyvěšena na dobře viditelném místě ve třídě.

V rámci preventivních přístupů a opatření se také Říčan (1995) v souvislosti s ideovou výchovou založenou na vštěpování základních hodnot žákům ve své publikaci zmiňuje o vypracování třídní charty. Podle autora představuje třídní charta právě jednu z technik této výchovy.

I Parryová s Carringtonovou (1997) považují za důležitou existenci souboru jasných, jednoduchých pravidel chování žáků ve škole v podobě, tzv. „Školní smlouvy“ a „Charty proti šikanování“, jež tvoří jeden z podstatných aspektů celoškolské strategie. Elliot doporučuje, aby smlouvy byly podepsány dětmi a jejich rodiči a byly uloženy jako součást dokumentace o žácích (Elliot cit., dle Parry, Carrington, 1997).

Rovněž Erb (2000) hovoří v této souvislosti o něčem podobném, a to o peticích proti násilí a šikaně ve škole, které sepisují a dávají podepisovat ostatním sami žáci na některých německých školách.

Spoluspráva

Také třídní spoluspráva, která z pohledu Koláře (2001) představuje protipól jádra agresorů, má zásadní význam pro zavedení ozdravných změn ve skupinových normách a postojích, a proto tvoří podstatnou součást komunitního modelu práce.

Na základě výsledků testové diagnostiky, jež se provádí v rámci první etapy ZIP (podrobněji viz dále) se z deseti nejvlivnějších a stejného počtu nejoblíbenějších žáků vybere osm, kteří mají nejnižší sečtené pořadí ve vlivu a oblibě. Z těchto osmi navržených kandidátů se poté prostřednictvím veřejného hlasování ve třídě zvolí pět členů spolusprávy, jejichž úkolem je rozdělit si mezi sebou role a zvolit si svého předsedu. Právě vhodný výběr kandidátů zaručuje dobré fungování spolusprávy (Kolář, 2001).

Ve třídách s fungující vlastní samosprávou se tedy z žáků stávají aktivní účastníci změn dotýkajících se vzájemných vztahů. Práce spolusprávy, jež má v rámci pravidelných setkání řešit smysluplné úkoly, je dána jejími určitými právy a povinnostmi: např. předseda spolusprávy je mluvčí třídy, když to situace vyžaduje, spoluspráva vybírá písničku pro toho, kdo si ji zaslouží, informuje vedoucího (učitele) o průběhu minulého týdne, zná dobře pravidla komunity a v případě potřeby je dokáže vysvětlit ostatním žákům apod. Jejím prostřednictvím se žáci proměňují v „pedagogy,“ na něž je v přijatelné míře přenesena zodpovědnost za chod a organizaci školního života třídy, a to jak ve výuce, tak právě i ve výchově (Kolář, 2001).

ETAPY ZIP

Základní intervenční program tvoří dle Koláře (2001, s. 186) čtyři etapy, přičemž zařazení každé z nich má v programu své opodstatnění. Zatímco se první etapa zaměřuje na diagnostiku, druhá již slouží k navození podpůrné atmosféry a k motivování dětí ke spolupráci. Třetí poskytuje pomoc a intervenci a poslední čtvrtá etapa se orientuje na celkové zhodnocení situace a případné předání „skupinového vlaku“ třídnímu učiteli.

Zmíněné pořadí jednotlivých etap vychází z nastavení ZIP na zvládnutí nejtěžšího počátečního vývojového stupně šikany, což znamená, že ho lze použít v případě prvního,

druhého i třetího stadia onemocnění. Daná konstelace etap programu však není zcela závazná pro první dvě vývojové podoby šikanování. Zde totiž Kolář doporučuje začít hned druhou etapou zaměřenou na navození pozitivního kontaktu mezi terapeutem skupiny a žáky, protože testová diagnostika, která může být dle názoru autora hodně oslabena, nebo úplně vypuštěna, se nahrazuje především diagnostikou dynamickou s těžištěm právě v tomto druhém bloku (Kolář, 2001).

Stejně jako tomu bylo u skrytého vrstevnického programu i ZIP zahrnuje pět skupinových sezení třídy. Jejich počet však může být buď snížen, nebo naopak i rozšířen. Pokud je to možné, setkání se opakují pravidelně po týdnu a trvají 90 minut, s výjimkou prvního, na které stačí pouze jedna vyučovací hodina (Kolář, 2001).

Aby bylo jasné, jak lze v rámci ZIP provádět léčbu skupiny, zaměřuji se v příloze č. 5, v níž vycházím z Koláře (2001, s. 235 – 241), na bližší charakteristiku jeho jednotlivých etap.

Je třeba také vědět, že náplň ZIP není neměnná. Konkrétní podoba programu se vždy odvíjí od několika okolností, kterými, jak píše Kolář (2001), jsou:

- *Stadium vnitřního vývoje šikanování;*
- *Závažnost agrese vůči obětem;*
- *Věk žáků;*
- *Typ školy* - zda jde o speciální či běžnou školu;
- *Zvláštnosti skupiny a její aktuální stav* - zda jde o malou, nebo početnou skupinu a zda se konečná volba použitých technik odvíjí od aktuálního citového rozpoložení skupiny;
- *Čas* - kdy u prvního a druhého stadia šikanování může být program zkrácen nebo o některé prvky zredukován;

3.3.3 Komplexní programy

V této kapitole již logicky přichází řada i na ty programy, jež současně obsahují prvky jak primární, tak sekundární prevence a které jsem z tohoto důvodu označila za komplexní. Naopak programy představené ve dvou předchozích kapitolách se ve srovnání s těmi komplexními vždy váží pouze k jednomu druhu prevence, a to buď primární, nebo sekundární, a proto je vnímám spíše jako dílčí. Znamená to však, že v určitých obměnách

mohou být tyto dílčí programy zakomponovány právě do těch komplexních. Mezi komplexními programy nejprve uvádím Český školní program proti šikanování a jako druhý popisují Program minimalizace šikany.

ČESKÝ ŠKOLNÍ PROGRAM PROTI ŠIKANOVÁNÍ

Nejúčinnější cesta vedoucí ke snížení výskytu nevhodných projevů chování mezi žáky ve školním prostředí, konkrétně šikany, spočívá ve vytvoření příznivého sociálního klimatu a ve vybudování speciálního programu proti šikanování, kterým je právě Český školní program proti šikanování (Kolář, 2003). Než však přistoupím k podrobnějšímu popisu samotného programu, pozastavuji se ještě u metody pedagogické komunity, jež úzce souvisí s existencí pozitivního školního klimatu.

PEDAGOGICKÁ KOMUNITA

Nejlepší prevencí šikany, kterou lze chápat jako závažnou nemoc skupinové demokracie, je dle Koláře (2001) vybudování pedagogické komunity. „*Komunitou rozumíme skupinu lidí, která obývá určitý omezený prostor, kde vykonává svou pravidelnou činnost,*“ (Havlíková a kol., 2006, s. 22).

Metoda pedagogické komunity se opírá o pět komunitních principů (Kratochvíl, 1979 cit., dle Koláře, 2001, s. 193). Jsou jimi:

- *Aktivní podíl členů komunity na plnění cílů;*
- *Vytvoření oboustranné komunikace;*
- *Zvýšení rovnoprávnosti v rozhodování;*
- *Zodpovědnost ke komunitě;*
- *Prožitkové učení;*

Komunitní forma existence neboli způsob demokratického spravování moci, kterou lze užít jak v celé škole, tak s ní může pracovat i jednotlivý pedagog ve své třídě, tzv. třídní komunita, posiluje imunitu skupiny před výskytem sociálně – patologického chování, jakým je i šikana, neboť cíleně a promyšleně pracuje s mezilidskými vztahy, a snaží se tak o bezpečné soužití všech členů společenství školy. Pokud však k objevení šikany přesto dojde, umožňuje tento model práce nežádoucí chování alespoň brzy detekovat a následně ho účinně léčit (Kolář, 2001).

K vzdělávacím programům zahrnující práci se školní komunitou patří program Zdravá škola, jenž prostupuje celou výukou a v rámci své filozofie provádí obecnou prevenci veškerých sociálních patologií, což znamená, že se zde kromě preventivního hlediska navíc uplatňuje i hledisko výchovné a vzdělávací. K základním pilířům výše citovaného programu, které vychází z již jmenovaných komunitních principů, patří vedle pohody prostředí a zdravého učení, také otevřené partnerství (Havlínová a kol. 2006). Protože nákaze šikanování nemůže zcela zabránit ani vytvoření dobré pedagogické komunity, kterou zdravé školy bezpochyby jsou, měla by mít každá škola zpracovaný svůj speciální program, jenž by dokázal šikanu včas odhalit a léčit (Kolář, 2003).

ODBORNÁ VÝCHODISKA PROGRAMU

Odborný základ tohoto speciálního programu proti šikanování tvoří zkušenosti, které Kolář získal zaváděním a ověřováním jeho významných součástí jak na ZŠ, tak na SŠ. Jedná se zejména o zkušenosti nabyté v oblasti realizace třídních programů zaměřených na primární specifickou prevenci, uplatňování metodických postupů první pomoci u počátečních a pokročilých šikan, využívání ZIP při léčbě celých skupin v různém stadiu onemocnění šikanování, budování třídních a školních komunit, které umožňují praktikovat speciální prevenci a také vzdělávání pedagogů a dalších odborníků v různých úrovních prevence (Kolář, 2003).

Základní východisko pro tvorbu daného programu představuje původní speciální teorie a metodika sekundární prevence školního šikanování uceleně zpracovaná v knize „*Bolest šikanování*“ (2001). První dvě části a krátce i třetí část knihy zahrnují původní speciální a originálně vypracovanou obecnou teorii školního šikanování, díky níž lze vytvořit účinné a bezpečné metody, přičemž prvním východiskem speciální teorie je empirický trojrozměrný model šikanování a její druhé východisko spočívá v objasnění fungování zakrývacího protiúzdavného systému, tzv. komplotu velké šestky. Ve třetí části knihy se nalézají empiricky ověřené exaktní postupy pomoci vycházející z původní speciální a originálně pojaté obecné teorie šikanování. Tyto preventivní postupy, které dohromady tvoří smysluplný celek, tedy systém primární a sekundární prevence na úrovni celé školy, lze dle Koláře (2003, s. 15) rozdělit do čtyř podskupin, a to na:

- *První pomoc;*
- *Minimální celkovou léčbu skupin - ZIP;*
- *Pedagogickou komunitu, jejíž organickou součástí je specifický program proti šikanování;*
- *Sedmivrstevný model prevence šikanování;*

Dalším důležitým inspirativním zdrojem pro tvorbu daného programu byl rovněž Olweusův intervenční program (1993), (Kolář, 2003).

POSTUP ZAVÁDĚNÍ PROGRAMU

V rámci dvouletého projektu organizovaného MŠMT ČR bylo zkoumáno, zda škola, která je dobrou pedagogickou komunitou a která si cíleně zabuduje speciální program proti šikanování do systému školní práce, bude v boji proti výskytu tohoto nevhodného chování úspěšnější, než tomu bylo do doby před jeho zavedením. Ověřovalo se, jestli východisko pro zastavení epidemie školního šikanování funguje i v praxi (Kolář, 2003).

Výsledky průzkumu prováděného na našich základních školách přinesly tu informaci, že zdravé školy podporující zdravý životní styl a rozvoj prosociálního chování mají v porovnání s ostatními školami příznivější sociální klima, jež se vyznačuje budováním kamarádských vztahů, navozením pocitu důvěry dětí k pedagogům, atmosférou pohody a klidu, motivací žáků k vyšší pracovní aktivitě, snižováním rizika stresu a úzkostných vztahů atd. (Havlíková, M., Kolář, M. Sociální klima v prostředí základních škol ČR in www.nidm.cz/prilohy/vyzkum/sockliza.doc, cit.dne 26.4. 2009). Z tohoto důvodu byl tedy program proti šikanování zaváděn právě na zdravé škole, kde panuje pozitivní sociální, emocionální a pracovní klima projevující se i určitou mírou týmové spolupráce při řešení pedagogických problémů a ochotou učitelů na sobě jak odborně, tak morálně pracovat. Implementace daného programu probíhala ve čtyřech vzájemně propojených úrovních, které v pojetí Koláře (2003, s. 16 - 17) vypadají takto:

- *Celková příprava projektu;*
- *Systematické vzdělání pedagogických pracovníků v oblasti specifické primární prevence a sekundární prevence pro zárodečné a počáteční stadia šikanování;*
- *Zavedení vypracovaného „rámcového“ speciálního programu pedagogů s pomocí supervizora;*

- *Provedení hodnocení efektivity speciálního programu a účinnosti vzdělávání učitelů;*

CHARAKTERISTIKY PROGRAMU

Dr. Kolář (2003, s. 18 – 31) hovoří celkem o třech základních charakteristikách tohoto programu:

1. Jde o speciální program

První charakteristikou má autor na mysli, že se nejedná o obecný preventivní program, ale o speciální intervenční program výhradně zaměřený, jak na specifickou primární prevenci, tak na prevenci sekundární. V rámci specifické primární prevence učí pedagogové děti, jak předcházet a řešit šikanování, přičemž velká část této práce probíhá ve třídních hodinách, ale i ve vyučovacích předmětech vztahujících se k prevenci sociálně – patologických jevů např. občanská a rodinná výchova, tělesná výchova, výtvarná výchova apod. V současnosti jsou dle Valenty (cit., dle www.pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv, cit dne 19.11. 2008) k posílení imunity skupiny proti nákaze šikanování rovněž využívána průřezová témata Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) jakými jsou např. výchova demokratického občana, osobnostní a sociální výchova (OSV) a i některé jeho vzdělávací oblasti např. Člověk a zdraví, dramatická výchova apod. Právě OSV je do pedagogické práce školy začleněna jak prostřednictvím chování a jednání učitele, který by měl být osobou pěstující dobré mezilidské vztahy a svým chováním by měl být pro žáky vzorem hodným napodobení, tak i prostřednictvím vyučovacích předmětů, v jejichž vzdělávacím obsahu by měly být v různé míře zakomponovány jednotlivé tematické celky OSV.

Co se týká sekundární prevence, buď třídní učitel, nebo výchovný poradce či školní metodik prevence, popř. školní psycholog nebo školní speciální etoped, diagnostikují a léčí zárodečné a počáteční podoby šikanování, které se ve větší či menší míře vyskytují na všech školách a ve všech třídách. Při výskytu pokročilých šikan se pedagogové učí spolupracovat se specialisty z PPP, SVP i odborníky ze státních a nestátních institucí např. policií, občanskými sdruženími apod. Učitelé jsou také trénováni v určitých scénářích, podle nichž vědí, co přesně mají dělat a na koho se obrátit.

2. Celoškolní přístup

Předpokladem fungování programu a zároveň jeho druhou důležitou charakteristikou je celoškolní přístup k řešení šikanování. Účinnou prevencí nemůže dělat jen jeden člověk, ale pokud chce škola chránit děti před šikanováním, musí všichni pracovníci přijmout tento úkol za svůj a spolupracovat na něm. O celoškolním přístupu lze hovořit až v okamžiku, když se podaří speciální program včlenit do systému školního vzdělávacího programu na úrovni organizace a řízení školy, vzdělávání pracovníků školy a preventivně – výchovných vzdělávacích činností žáků.

3. Struktura klíčových opatření neboli soubor hlavních komponent programu

Poslední třetí charakteristikou programu je jeho smysluplná struktura sestávající z takových klíčových komponent, které jsou důležité zejména z hlediska jeho efektivity, tedy dosažení dobrých výsledků. Zahrnuje celkem 13 součástí, jež by neměly chybět v žádném programu, neboť jsou univerzální povahy a v obecné rovině platí i pro předcházení ostatních sociálních patologií. Jsou jimi:

- *Společné vzdělávání a supervize* – vzdělávání v oblasti prevence šikanování je realizováno prostřednictvím modulového kurzu „*Speciální školní program proti šikanování*“, který probíhá ve škole a účastní se ho všichni členové pedagogického sboru, jako součást vzdělávání dostávají učitelé různé metodické a pomocné materiály např. knihu „*Bolest šikanování*“, knihu her pro zvládání agresivity a neklidu, videokazetu „*Dětská šikana*“, příručku týkající se diagnostiky třídních skupin, dotazníky umožňující mapovat výskyt šikanování ve škole atd.;
- *Užší realizační tým* – členy realizačního týmu, jež řídí veškeré činnosti související se zaváděním a ověřováním programu by měly být: ředitel (ředitelka) školy, někteří třídní učitelé prvního a druhého stupně, vychovatelé z družiny, také garant Minimálního preventivního programu a supervizor neboli specialista na problematiku školního šikanování;
- *Zmapování situace ve škole a motivování pedagogů ke změně* – zahrnuje provedení kompletního sociometrického šetření vztahů mezi žáky, kteří zpětně hodnotí své vztahy k ostatním spolužákům za minulý školní rok, přičemž v prvních až třetích třídách je mapování vztahů prováděno orientačně prostřednictvím her, malování apod.;

- *Společný postup při řešení šikanování* – za účelem seznámení pedagogů s metodikou odborné pomoci při podezření a existenci šikany mezi dětmi či při provalení pokročilé šikany jsou konkrétně zpracovány dva základní scénáře: jeden pro situace, které zvládne škola sama, což vyžaduje znalost strategie a taktiky postupu první pomoci při počátečních stádiích šikanování, za druhé pro situace, kdy je nutná pomoc z venku a škola musí spolupracovat se servisními zařízeními a policií, oba uvedené scénáře je třeba ze strany školy přijmout jako závazné a včlenit je do Minimálního preventivního programu;
- *Prevence v třídních hodinách* – jde o nastartování systematické a odborné práce zaměřené na skupinovou dynamiku třídy, během níž lze uplatňovat metody osobnostně – sociální výchovy a pozitivně tak ovlivňovat vztahy mezi dětmi;
- *Prevence ve výuce* – dochází k zapracování tématu prevence šikanování do vzdělávacího procesu prostřednictvím některých vyučovacích předmětů a projektové výuky;
- *Prevence ve školním životě mimo vyučování* – např. přestávky, školní komunita, žákovský parlament, klubová činnost, družina, mimoškolní aktivity (zájmové kroužky, zájezdy na hory, škola v přírodě, návštěvy filmových a divadelních představení apod.);
- *Ochranný režim* – v obecné rovině zahrnuje dvě základní věci: vnitřní školní řád a dozory učitelů;
- *Spolupráce s rodiči* – ve spolupráci školy s institucí zabývající se přímo prevencí šikanování byl vypracován materiál „Šikana? A co s ní?“ a plakát určený rodičům obětí, který jim byl předáván na třídních schůzkách;
- *Školní poradenské služby* – tím se míní vytvoření důvěryhodného poradenského školního centra, v němž jsou poskytovány individuální, skupinové a komunitní služby, které zajišťuje buď VP, nebo ŠMP, v nejlepším případě pak školní psycholog, popř. etoped, který je vedle supervizora garantem tvorby a hodnocení zaváděného speciálního programu;
- *Spolupráce se specializovanými institucemi* – stanovení společného postupu konkrétních institucí v případě žádosti školy při řešení problému šikanování;

- *Vztahy se školami v okolí* – cílem je navázání kontaktu s vedením okolních škol pro případ, že by došlo ke zjištění mimoškolní šikany, kdy agresori a oběti jsou z jiných škol, významnou úlohu zde sehrává i spolupráce se sociálními kurátory a policií;
- *Evaluace* – týká se posouzení speciálního programu proti šikanování jak lidmi uvnitř školy (autoevaluace), tak lidmi z venku, které se provádí pravidelně v rozmezí dvou až tří měsíců, součástí evaluace je výzkumné šetření před a po zavedení programu;

EFEKT PROGRAMU

Na počátku při zavádění daného programu nebyl mezi třídami experimentální Zdravé školy a třídami školy kontrolní žádný rozdíl. Po absolvování čtyřměsíčního programu byl však na druhém stupni Zdravé školy zaznamenán pokles výskytu šikanování v průměru o 42,5% a ve třídách, kde pracovali členové užšího realizačního týmu, se snížil výskyt přímého i nepřímého šikanování o 50 – 75%, což je známka toho, že se na experimentální škole úspěšně zdařilo vytvořit a uvést do života český školní program proti šikanování. Během dvouletého projektu MŠMT ČR se podle Koláře (2003, s. 54) rovněž podařilo naplnit jeho zamýšlené efekty:

- *Prokázalo se, že je možné významně snížit počet obětí na experimentální škole dostupnými a přijatelnými prostředky;*
- *Podařilo se ověřit alternativní modelový program pro řešení školního šikanování;*
- *Výrazně se zvýšila praktická připravenost pedagogů Zdravé školy řešit šikanování;*

Z výsledků průzkumu vyplývá, že vybudování Zdravé školy, jejíž pevnou součástí tvoří právě speciální program proti šikanování, představuje na rozdíl od obecných preventivních programů, které nedokáží významným způsobem snížit výskyt šikanování, velmi účinnou prevenci tohoto sociálně – patologického jevu (Kolář, 2003).

PROGRAM MINIMALIZACE ŠIKANY

V pořadí druhou ukázkou komplexního programu reprezentuje Program minimalizace šikany, který je velmi podobný tomu předchozímu, ale zároveň odlišný v tom, že se primárně zaměřuje především na vzdělávání pedagogů v dané problematice. Tento program je realizován v rámci dlouhodobého stejnojmenně nazvaného projektu Miš – Minimalizace šikany. Pravým důvodem vzniku projektu bylo zjištění alarmujícího výskytu šikany na

školách. Tento projekt, jehož koordinátorem je občanské sdružení AISIS specializované na obecně prospěšné a vzdělávací programy, je iniciován, financován a zajišťován nadací O₂, která se věnuje zlepšování komunikačních problémů dětí a mládeže. Funkci odborného garanta projektu MiŠ zastává Dr. Kolář, etoped, psychoterapeut a přední český odborník na šikanu.

Již samotný název projektu vyjadřuje určité přesvědčení jeho iniciátorů, kteří říkají, že šikanu na školách nelze zcela zastavit či úplně vymýtit, ale lze ji alespoň efektivně snižovat či omezovat. Proto je jeho hlavním posláním vytvořit a nabídnout jak ZŠ, tak SŠ v celé ČR takový program, který by výrazně přispěl ke snížení míry výskytu šikanování ve školách. V rámci projektu MiŠ byl tedy v letech 2005 – 2007 na některých vybraných školách, především těch, jež se samy aktivně podílí na budování sociálně bezpečného prostředí, uskutečněn program MiŠ.

Dále již stručně popisují a více přibližují jeho samotný obsah, tedy jeho etapy.

ETAPY PROGRAMU

Klíčové etapy programu jsou celkem čtyři. Jejich náplň sestává z úvodního měření, vzdělávacích seminářů, konzultací a závěrečného měření.

1. Úvodní měření

V počáteční fázi programu je nutné provést dotazníkové šetření zaměřené na šikanování. K tomuto účelu se používá Kolářův standardizovaný dotazník, který vyplňují všichni žáci 2. stupně. Následným vyhodnocením dotazníků, jež měří jak „kvantitu“, tak „kvalitu“ tzn. množství šikanovaných i závažnost projevů šikany, se zjišťuje výskyt tohoto sociálně – patologického chování v jednotlivých školách na úrovni tříd, přičemž výstupy z měření obdrží vedení školy na posledním semináři před zahájením etapy konzultací.

Také všem pedagogům se dává na prvním a znovu na posledním semináři k vyplnění znalostní dotazník. Rozdíl úrovně teoretické vybavenosti učitelů před zahájením vzdělávacích kurzů a po jejich skončení vyplývá z porovnání výsledků získaných z obou dotazníků.

2. Vzdělávací semináře

Pod vedením Dr. Koláře je vyškolen a certifikován lektorský a konzultační tým, jenž dále školí pedagogy pilotních škol, a to ve čtyřech vzdělávacích modulech. Tyto semináře probíhají formou víkendových dílen, tzv. workshopů zaměřených na budování bezpečného školního klimatu, kultury, otevřené komunikace a rovněž účinného a bezpečného řešení počátečních i pokročilých šikan. Během prvních třech vzdělávacích seminářů jsou ve skupinách učitelé z různých škol a ředitelé se svými zástupci tvoří svou vlastní samostatnou skupinu. V posledním čtvrtém modulu se již učitelé z jednotlivých škol schází dohromady s vedením a lektorem neboli jejich konzultantem a postupně se tak připravují na provedení konkrétních kroků důležitých pro zpracování vlastního speciálního programu proti šikanování (SPPŠ). Učitelským týmům jsou tedy během víkendových kurzů předávány ověřené nástroje a postupy, pro práci se šikanou s cílem nastartovat takové procesy, pomocí nichž by docházelo k vytvoření podmínek potřebných k systémové implementaci Českého školního programu proti šikanování, který v praxi experimentálně ověřil a do ucelené podoby následně zpracoval garant projektu, M. Kolář.

3. Konzultace

Po skončení posledního vzdělávacího semináře začíná čtyřměsíční etapa konzultací. Škola pod vedením „svého“ konzultanta realizuje ve vlastních podmínkách speciální program proti šikaně. Úkolem každé školy je na základě interpretace dat získaných z dotazníkového šetření připravit mechanismy, jak pracovat se šikanou, tzn., že data by měla být zapracována do akčního plánu školy pro etapu jeho zavádění. Program by měl zahrnovat prevenci spočívající v kladení důrazu na komunikaci se žáky i rodiči, pozorování a všímání si změn v dětském kolektivu, a také preventivní spolupráci se servisními zařízeními a orgány v trestním řízení. Dále si škola vytváří vlastní krizový scénář, který slouží pro případ podezření nebo již skutečného výskytu šikany, přičemž pro účinnost léčení tohoto nevhodného chování je důležité zajistit spolupráci celého pedagogického sboru, tzn. vedení školy, učitelů, vychovatelů, externích pracovníků, družiny, školníka apod. V období tvorby programu představují vedle pravidelné práce odborníka významnou podporu také setkávání ředitelů jednotlivých škol, na nichž si vzájemně vyměňují své zkušenosti.

4. Závěrečné měření

Závěrečné měření se provádí s určitým časovým odstupem po konzultačním období. Všichni žáci 2. stupně vyplní s nezávislým tazatelem dotazník s tématem šikanování, kdy porovnáním vyhodnocených dotazníků se zjistí změny ve výskytu šikany v jednotlivých třídách. Výstupní data slouží k vyhodnocení posunu a následně jako podklad pro další kroky v nastavení programu a akčním plánu školy.

Přínos programu MiŠ, v rámci něhož došlo na devíti pilotních školách pod odborným vedením k vytvoření SPPŠ, je evidentní, neboť po roce působení těchto programů, „šitých“ každé škole přímo na míru, byl zaznamenán pokles počtu šikanovaných dětí o 21%. Není tedy divu, že program MiŠ obdržel na konci r. 2008 prestižní ocenění „Via Bona“ za dlouhodobý přínos v boji proti šikaně na českých školách.

V rámci dlouhodobého projektu MiŠ se uskutečňují i různé reklamní kampaně. Na mysli mám např. akci s názvem „Stop šikaně“, o které bych se chtěla v závěru této podkapitoly také více zmínit. Tato akce navazovala na zářijovou osvětovou kampaň, kdy byl na všech 4 200 základních škol České republiky rozeslán jeden milion plakátů s informacemi o šikaně pro žáky, rodiče a učitele. Cílem soutěže „Stop šikaně“ bylo otevřít diskuze o tomto nevhodném chování ve školách, jež několik let aplikují metody projektu MiŠ ve svých třídách, tzn., že prošly dlouhodobým vzdělávacím programem MiŠ, který nadace O₂ realizuje od r. 2005, a přimět danou cestou jak žáky, tak i učitele o závažném tématu hovořit a více přemýšlet. Pětičlenné týmy žáků tak se svým učitelem absolvovaly mediální semináře, kde se naučily pracovat nejen s potřebnými programy a technikou, ale dozvěděly se také základní pravidla, jak správně tvořit reklamu, vymýšlet slogany a v reklamní zkratce vyjádřit to podstatné. Během podzimu r. 2008 se týmy zamýšlely nad problémem šikany a pracovaly na svých kampaních. Snažily se najít cestu, jak nejlépe oslovit veřejnost a říci, že šikana je na školách opravdovým problémem. Výsledek práce všech zúčastněných týmů tvořila ucelená kampaň obsahující audio, video, spot a plakát.

Veškeré informace, které v práci o daném programu i reklamní akci „Stop šikaně“ uvádím, jsem čerpala z webového portálu www.minimalizacesikany.cz, dne 4. 3. 2009.

Dílčí úvod:

Kapitola s názvem „Konkrétní programy“ však zcela neuzavírá problematiku prevence šikany. V praktické části této práce se totiž zabývám zjišťováním aktuálního stavu prevence

tohoto sociálně – patologického chování na některých vybraných školách svitavského okresu. Sleduji tedy to, v jaké míře jsou na jednotlivých školách zaváděna preventivní opatření, blíže představená právě v předchozí části práce, související s předcházením vzniku zmiňovaného nevhodného chování u žáků či s jeho opakováním.

4. PREVENCE ŠIKANY NA VYBRANÝCH ŠKOLÁCH SVITAVSKÉHO OKRESU

Jak už jsem předeslala, hlavním cílem praktické části mé diplomové práce je zmapovat možnosti některých aktuálně dostupných programů určených k prevenci šikany na školách nacházejících se v okrese Svitavy. Jinak řečeno, můj úkol spočívá v přiblížení a popsání konkrétních metod prevence vzniku sociálně – patologického chování, tedy šikany, které jsou na daných školách využívány, a současně také v prezentování zkušeností a názorů jak samotných žáků, tak výchovných poradců, či školních metodiků prevence, popř. ředitelů / ředitelek navštívených škol na tyto programy.

Než však přistoupím k samotnému popisu situace na školách, považuji nejprve za důležité tyto jednotlivé školy stručně charakterizovat. Posléze již blíže představuji výzkumné metody, jež byly použity za účelem získání co největšího množství informací a dat o stavu prevence šikany na vybraných školách. Výsledky průzkumu následně prezentuji a komentuji v samostatné kapitole. Nechybí ani diskuze, v níž se více zamýšlím nad využíváním sociálně – psychologického výcviku jako metody určené pouze pro primární prevenci.

4.1 Charakteristika výzkumného prostředí

V rámci svého průzkumu jsem navštívila celkem šest škol svitavského okresu Pardubického kraje, konkrétně tři městské a tři venkovské. Z etického hlediska však nepovažuji za vhodné uvádět přesné názvy těchto škol, ale místo toho k jejich označení používám písmen od „A“ – „F.“

Školu „A,“ na kterou jsem se vydala jako první, nalezneme v devítitisícovém městě. Škola „B“ představuje jednu z šesti škol počtem obyvatel (cca 17 tis.) největšího města svitavského okresu. V pořadí třetí navštívenou školou, byla škola „C“ nacházející se ve městě s jedenácti tisíci obyvateli. Naopak školy označené písmeny „D“ – „F“ budou po zbytek mé práce logicky reprezentovat školy venkovské. Škola „D,“ přesněji řečeno I. stupeň dané školy, se nachází ve vesnici s cca osmi sty obyvateli, přičemž její II. stupeň funguje ve vesnici sousední, s počtem obyvatel o něco vyšším než tisíc, vzdálené přibližně 2 km. Z tohoto

důvodu je struktura této školy poměrně specifická. Další škola, škola „E“, je rovněž postavena ve vsi s necelými osmi sty obyvateli a poslední škola jmenovaná pod písmenem „F“ tvoří nezanedbatelnou součást občanské vybavenosti vesnice se sedmi sty padesáti žijícími obyvateli. Jak je jistě zřejmé, prostřednictvím předchozích řádků jsem chtěla čtenáře seznámit s tím, jakým způsobem budu po zbytek své práce označovat jednotlivé školy, tedy jasně vyjádřit, jaká škola se bude skrývat pod kterým písmenem.

V rámci podání bližší charakteristiky výzkumného prostředí dále hovořím o geografické poloze jednotlivých škol, jejich velikosti a úplnosti, kam zahrnuji jak celkový počet žáků docházejících na tyto školy, tak celkový počet vyučujících tvořících pedagogický tým, u něhož nezapomínám zmínit ani hledisko pohlaví, a rovněž o vzdělávacích programech, podle kterých se v současnosti na školách vyučuje. Charakteristiku výzkumného prostředí však do své práce nezařazuji jen proto, aby čtenář získal určitou představu o mnou navštívených školách, ale také proto, že prostředí, v němž se školy nachází, velikost a složení učitelského sboru, poměr místních a dojíždějících žáků na školách, může do jisté míry nepřímo ovlivňovat výskyt nevhodných projevů v chování dětí i jejich prevenci.

GEOGRAFICKÁ POLOHA ŠKOL

Škola „A“ situovaná v jižní části města v zástavbě rodinných domků se nachází nedaleko hlavní silnice. V pořadí druhá škola, škola „B“, která se nalézá v samém centru města, přímo na náměstí, byla založena na konci 19. stol., a je tedy z šesti navštívených škol nejstarší. Naopak škola „C“ postavená před 15 lety na okraji sídliště v západní části města představuje školu nejmladší. Vesnické školy „D“ a „F“ se nachází přímo v centru daných obcí, tj. na jejich návších, přičemž zbývající škola, škola „E“, leží v okrajové západní části obce ve vzdálenosti cca 500 m od frekventované komunikace I. třídy.

ÚPLNOST A VELIKOST ŠKOL

Z hlediska úplnosti škol se ve všech případech jedná o plně organizované školy s 1. – 9. postupným ročníkem, které se však od sebe navzájem liší počtem žáků, a tudíž i počtem kmenových tříd. Je zcela jasné, že na školách s vyšším počtem žáků bude v jednotlivých ročnících otevřeno více kmenových tříd, než na školách s menším počtem žáků, tam bude situace opačná. Také podíl dojíždějících žáků na celkovém počtu žáků konkrétní školy bude

v případě městských škol velmi úzce souviset s jejich geografickou polohou a v případě škol vesnických bude hrát významnou roli sídelní struktura, která určuje velikost spádového území.

Škola „A“

Škola „A“ patří k největším v okrese Svitavy a zároveň i v Pardubickém kraji. Navštěvuje ji cca 700 žáků, přičemž 85% tvoří žáci místní, především žáci z jižní části města, a zbývajících 15% připadá na žáky dojíždějící z okolních obcí. Průměrně jsou téměř každoročně v každém ročníku otevřeny tři paralelní třídy. Výjimkou se po delší době stal letošní školní rok, kdy se počet kmenových tříd ustálil na čísle 26, z čehož vyplývá, že v jednom ročníku byly místo tří paralelních tříd otevřeny pouze dvě.

Škola „B“

Školu „B,“ jejíž kapacita je určena pro 500 žáků, v současnosti navštěvuje pouze 291 žáků, kteří jsou rozděleni do 11 kmenových tříd. Znamená to, že na dané škole nejsou u většiny ročníků, kromě 2. a 5., otevírány paralelní třídy. Z celkového počtu žáků připadá cca 24% na žáky dojíždějící, což je do jisté míry dáno vhodnou geografickou polohou školy vůči autobusovému nádraží, nachází se totiž v jeho těsné blízkosti.

Škola „C“

Na škole „C“ se letos vzdělává celkem 350 žáků, což je o 50 žáků méně, než je stanovená kapacita školy. Výuka probíhá ve 13 kmenových třídách, z čehož vyplývá, že pouze ve čtyřech ročnících, a to 2., 4., 6. a 8. byly otevřeny paralelní třídy. Specifikem dané školy je fakt, že ve srovnání s ostatními navštívenými městskými školami má nejnižší podíl dojíždějících žáků, který činí cca 3%.

Škola „D“

Struktura vesnické školy skrývající se pod písmenem „D“ je, jak už bylo řečeno o něco složitější, neboť I. stupeň ZŠ se nachází v jiné obci, než její II. stupeň. Celkový počet žáků, kteří jsou vyučováni v 9. kmenových třídách, se pohybuje v rozmezí 220 – 240. V případě nárůstu počtu žáků však kapacita školy umožňuje otevřít i třídy paralelní.

Škola „E“

Škola „E“ poskytuje základní vzdělání dětem místní obce a současně i dětem dojíždějícím z 10 okolních obcí, z nichž 3 leží již na území sousedního okresu, a to okresu Ústí nad Orlicí. V letošním školním roce dosáhl počet žáků čísla 160, nejmenší z navštívených škol, z něhož 75% představují žáci dojíždějící, a zbývajících 25% připadá na žáky místní. Paralelní třída existuje pouze v jednom ročníku, a to v devátém.

Škola „F“

Na škole „F“ dochází v několika posledních letech k postupnému úbytku žáků. I přesto, že je kapacita školy určena pro 240 žáků, vzdělává se tu v současnosti pouze 186 dětí, z nichž stejně jako v případě školy předchozí tvoří 2/3 dojíždějící žáci a zbytek, 1/3, představují žáci místní. Tato škola plní funkci spádové školy pro 13 okolních vesnic a rovněž přebírá děti ze dvou malotřídních škol, jedna funguje do 4. roč., druhá do 6. roč. Momentálně na škole není ani jedna paralelní třída, přičemž výuka na první stupni probíhá malotřídně, tzn., že žáci I. a III. ročníku a žáci II. a IV. ročníku jsou vyučováni pohromadě v jedné třídě.

Také velikost pedagogického sboru, jehož charakteristiku podám na úrovni jednotlivých škol hned vzápětí, bude bezpochyby úzce souviset s celkovým počtem žáků na jmenovaných školách, protože čím více žáků, tím více i učitelů. Co se však týká složení pedagogických týmů z hlediska pohlaví, lze na tomto místě s přehledem říci, že na daných školách výrazně převažují ženy nad muži. Stejně jako školy „C“, „D“ a „E“, kde vyučuje stejný počet mužů – pedagogů (3), mají i školy „B“ a „F“ také jejich shodný počet, a to jednoho.

Škola „A“

Pedagogický sbor v pořadí první školy se opět řadí k největším v regionu. Dohromady čítá 37 pedagogů, z toho 32 žen a 5 mužů, a jeho věkový průměr je 43 let. Aprobovanost učitelů se pohybuje kolem 90%, kdy se stále nedaří obsadit především výuku cizích jazyků plně kvalifikovanými vyučujícími. Vedle samotných učitelů na škole působí ještě 5 vychovatelek školní družiny a 1 vychovatel školního klubu, který je určen pro starší žáky, tedy žáky II. stupně. Na škole také souběžně pracují 2 VP: jeden pečuje o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a druhý koordinuje volbu povolání. Nechybí zde ani funkce ŠMP, který se ve spolupráci s vedením školy stará o prevenci veškerých sociálně – patologických jevů na škole.

Škola „B“

Škola „B“ má stabilizovaný a kvalifikovaný pedagogický sbor o 17 učitelích, 16 žen a 1 muž, přičemž průměrný věk učitelů je 44 let. Dále škola zaměstnává 2 vychovatelky školní družiny a všem žákům jsou k dispozici celkem 2 ŠMP, kdy jeden z nich zajišťuje prevenci šikany a druhý protidrogovou prevenci, a také 2 VP, jež působí na každém stupni zvlášť.

Škola „C“

Pedagogický tým školy „C“ se skládá včetně vychovatelek školní družiny (3) z 20 žen a 3 mužů. Jeho průměrný věk je 47 let. I na této škole je zastoupena jak funkce VP, tak funkce ŠMP pro oba stupně školy.

Škola „D“

Základní škola „D“ má stabilizovaný pedagogický sbor čítající celkem 11 učitelů, z toho 8 žen a 3 muže, a 1 vychovatelku školní družiny. Ve škole rovněž pracuje VP pro volbu povolání a ŠMP, který řídí veškeré činnosti spjaté s protidrogovou prevencí a prevencí sociálně – patologických jevů. Protože na vesnických školách nemají pedagogové k dispozici kabinetní zázemí, o přestávkách se společně schází ve sborovnách škol.

Škola „E“

Na škole „E“, kde kromě 2 vychovatelek školní družiny, sestává učitelský sbor z 12 pedagogických pracovníků, přesněji řečeno z 9. žen a 3. mužů, mají VP společného pro oba stupně.

Škola „F“

O vzdělání žáků na této škole dbá 10 učitelů, a to 1 muž a 9 žen, a chod školní družiny obstarávají 2 vychovatelky. I přestože si pedagogové doplňují své vzdělání absolvováním různých kurzů, seminářů, příp. dalším studiem, výuku cizích jazyků, především AJ, výchovných předmětů a také chemie vykonávají neaprobovaní učitelé. Ve škole pracuje VP a preventista sociálně – patologických jevů a environmentální výchovy, zdravotnice, učitelka dopravní výchovy a poradkyně pro SPU.

VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY ŠKOL

Na všech šesti navštívených školách se s výjimkou školy „D“ v letošním školním roce vyučuje dle dvou vzdělávacích programů, jakými jsou vzdělávací program Základní škola a

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP ZV), což je nová výchovně – vzdělávací strategie. V souvislosti s provedenou školskou reformou však na daných školách v posledních letech postupně dochází k nahrazení vzdělávacího programu Základní škola ŠVP ZV. V rámci školské reformy byl totiž do vzdělávací soustavy zaveden nový systém kurikulárních dokumentů, a to na dvou úrovních, státní a školní. Státní úroveň reprezentuje Rámcový vzdělávací program (RVP). Školní úroveň pak představuje již zmíněný Školní vzdělávací program, který si vytváří každá škola sama na základě RVP. RVP jasně vymezuje jakýsi rámec, v podobě vzdělávacího obsahu, klíčových kompetencí a průřezových témat, pro tvorbu příslušného ŠVP, v tomto případě ŠVP ZV. Na vytváření konkrétního ŠVP ZV, jenž může mít i svůj vlastní název, např. „*Čemukoli se učíš, učíš se pro sebe*“ – škola „A“, „*Škola s přívětivou tváří*“ – škola „E“, či „*Škola poznávání*“ – škola „F“, se podílí všichni pedagogičtí pracovníci dané školy, kteří přihlížejí jak k možnostem školy, tak zohledňují i prostředí, v němž se škola nachází. Pouze na škole „D“ se momentálně vyučuje jen dle vzdělávacího programu Základní škola, protože učitelský tým nemá ŠVP ZV ještě zhotovený, stále na něm pracuje. Naopak na škole „A“ se kromě dvou uvedených vzdělávacích programů na I. stupni uplatňuje i vzdělávací program Obecná škola, který je jakousi alternativou standardního vzdělávacího programu Základní škola, od něhož se však odlišuje v tom, že do vzdělávací soustavy zavádí některé nové předměty, jak povinné, např. dramatickou výchovu, rodinnou výchovu, tak nepovinné, např. náboženství.

4.2 Použité výzkumné metody

K získání potřebných dat jsem v rámci prováděného průzkumu použila kombinaci dvou výzkumných metod, metodu dotazníku a rozhovoru, jež se dle slov Ferjenčíka (2000) řadí jak historicky, tak metodologicky k základním přístupům používaným v průzkumech.

DOTAZNÍK

V obecné rovině lze dotazník chápat jako standardizované interview neboli strukturovaný rozhovor, od kterého se však odlišuje v tom, že je dotazovaným jedincům předkládán v písemné podobě. Znamená to, že v dotazníku má tazatel „předepsané“ jasné znění jednotlivých otázek i jejich pořadí, na něž posléze respondent, dotazovaný, odpovídá

standardizovaným způsobem, tj. výběrem z několika připravených alternativ odpovědí (Ferjenčík, 2000).

Při vytváření vlastního dotazníku nazvaném „*Vztahy v naší třídě*“, jež je v ucelené verzi k nahlédnutí v příloze č. 6, jsem v první řadě vycházela z výzkumného cíle a tomu jsem následně přizpůsobila i výběr jednotlivých položek dotazníku. K tomuto účelu, tj. k poznání zkušeností žáků s prevencí šikany na vybraných školách, byly použity jak položky otevřené, konkrétně otázky s otevřeným koncem, tak položky uzavřené, tedy otázky, kde má dotazovaný jedinec na výběr ze dvou, dichotomické položky, např. otázka č. 11 a 14, i více možností odpovědí, např. otázka č. 4, 5, 7 atd. Otevřené otázky, které obvykle respondenta „navádí“ k podrobnějšímu vysvětlování vlastních názorů a rovněž umožňují větší vhled do způsobů, jakým jedince zpracoval nebo pochopil určité skutečnosti, jsou dle slov Ferjenčíka (2000) formulované tak, aby neohraničovaly možnosti odpovědí respondenta. Tento typ otázek se v mém dotazníku nalézá pod čísly 2, 6, 8, 15 a 20. Naopak v případě uzavřených položek, někdy nazývaných jako otázky s nucenou nebo omezenou volbou, si může dotazovaný jedinec zvolit jako odpověď jednu z předem předložených a připravených alternativ. Právě tento posledně jmenovaný typ otázek tvoří v mnou zhotoveném dotazníku 75% všech položek, kdy u otázek označených čísly 3, 9, 12 a 13 mohli žáci kroužkovat i více odpovědí než jen jednu; u zbývajících pak vybírali již pouze jednu z navržených alternativ odpovědí. Pomocí uzavřených otázek může tedy tazatel na rozdíl od předchozích položek získat větší množství různých informací v kratším čase, což znamená, že jsou tyto položky věcnější (Ferjenčík, 2000).

Při formulování jednotlivých otázek, kterých je v dotazníku zahrnuto celkem 20, jsem rovněž zohlednila i věk, 14 - 15 let, cílové skupiny žáků, tzn., že jsem se snažila pokládat otázky co nejsrozumitelnějším způsobem, tj. bez používání cizích slov a odborných termínů. Tento dotazník dostali k vyplnění žáci vždy jedné třídy 8. ročníku, s výjimkou školy „F“, kde to byli devátáci, těch škol, které jsem navštívila. Výuka ve většině tříd, v nichž jsem dotazníky zadávala, nebyla nijak specificky zaměřená, jen v jedné třídě, třídě školy „A“, probíhala dle osnov s rozšířenou výukou matematiky a přírodovědných předmětů. Ze všech škol jsem tedy nakonec získala celkem 108 vyplněných dotazníků, přičemž nejvyšší počet žáků, 23, měla třída městské školy označené písmenem „B“ a naopak ve třídě venkovské školy „F“ bylo žáků nejméně, a to 14. Více jak polovinu dotázaných, tj. 58%, tvořily dívky a

zbývajících 42% připadlo na chlapce. Tato skutečnost je dána tím, že v 5 třídách převažovaly dívky nad chlapci. Pouze v jedné třídě, třídě venkovské školy „D“, byl počet chlapců o 2 vyšší než počet dívek (podrobněji viz tabulky v příloze č. 7). Ukázky některých dotazníků vyplněných samotnými žáky jsou k nahlédnutí také v příloze č. 6. Díky vyučujícím vybraných škol, kteří se mi snažili poskytnout dostatek časového prostoru, se mohli žáci věnovat vyplňování dotazníků téměř celou vyučovací hodinu, většinou jim však stačilo zhruba 30 – 40 min, a to poté, co jsem je stručně seznámila s jeho obsahem a dala jim určité pokyny, jak mají dotazník vyplňovat.

Data získaná dotazníkovým šetřením, která uvádím jak v absolutních, tak relativních číslech, jsem pro jednotlivé položky dotazníku, vyjma otázek s otevřeným koncem, tj. položek č. 2, 6, 8, 15 a 20, zpracovala do přehledných tabulek, dle pohlaví žáků, dle jednotlivých škol a také dle městských i venkovských škol. Analýzou těchto dat, které tvoří obsah přílohy č. 7, se více zabývám v další kapitole. Na základě získaných dat se zde věnuji již samotnému popisu prevence šikany na vybraných školách.

ROZHOVOR

K získání doplňujících informací jsem vedle dotazníku použila také metodu rozhovoru. Dle mínění Ferjenčíka (2000) představuje rozhovor zprostředkovaný, vysoce interaktivní proces získávání dat. Kvůli zprostředkovanosti a interaktivnosti je však tento proces značně paradoxní a vnitřně rozpornou výzkumnou metodou, neboť výzkumník, jenž aktivně vstupuje do situace, ovlivňuje charakter i množství informací. Také respondent ne vždy poví to, co si ve skutečnosti myslí, protože zde svou důležitou roli sehrávají především specifické záměry dotazovaného jedince, tj. etické, společenské, pragmatické i emocionální důvody, a rovněž jeho jazyková obratnost i struktura a povaha daného jazyka. Je tedy zcela jasné, že to, co si respondent myslí nebo cítí, není vždy možné adekvátním způsobem vyjádřit pomocí řeči, neboť jakákoli verbální výpověď je pouze nástrojem sloužícím k popisu jedinečnosti předmětu či skutečnosti.

Cílem mnou prováděného rozhovoru bylo od ŠMP, VP, příp. ředitelů / ředitelek zjistit, jak je to s prevencí sociálně – patologických jevů na jejich škole, přesněji řečeno, co dělají proto, aby se jim v co největší míře dařilo minimalizovat, či zabránit vzniku nevhodných projevů objevujících se v chování žáků, konkrétně existenci negativních mezilidských vztahů, mimo

jiné tedy šikany. K tomuto účelu jsem použila nestrukturovaný rozhovor. Než jsem však rozhovor s osobami, které měly na daných školách problematiku sociálně – patologických jevů na starosti, zrealizovala, bylo je nutné z hlediska jejich připravenosti předem seznámit s předmětem, tedy tématem rozhovoru. Tento krok jsem učinila hned při první návštěvě školy, tj. při zadávání dotazníků žákům. Samotné rozhovory se pak odehrávaly ve smluvených časech buď v kabinetech ŠMP, či VP, nebo v ředitelně po dobu zhruba 30 – 60 minut.

Kompetentními osobami, tj. osobami, jež mi poskytovaly informace, byli na většině škol již zmínění ŠMP, škola „A“, „C“, „D“, „E“ a „F“, i VP, škola „B“. Na škole „E“ se rozhovoru spolu s ŠMP zúčastnil i ředitel. Ve všech případech tyto funkce zastávaly ženy, pedagožky s různými aprobacemi, např. Čj – Ov, Ch – Př, M – Př atd., které absolvovaly svá studia na pedagogických fakultách v oborech učitelství ze všeobecně vzdělávacích předmětů. Výjimkou byla pouze školní metodička prevence působící na škole „C“, která vystudovala speciální pedagogiku se zaměřením na výuku přírodopisu a která v rámci svého studia mimo jiné absolvovala kurz etické výchovy a složila zkoušku z etopedie.

S informacemi, kterých se mi dostalo v rámci rozhovorů, budou čtenáři stejně jako v případě dotazníkového šetření blíže seznámeni také v následující kapitole.

4.3 Vlastní průzkum

Jak napovídá název, v této kapitole, kterou z hlediska větší přehlednosti dále dělím na dvě podkapitoly, a to na podkapitolu s názvem „*Analýza dat získaných dotazníkovým šetřením*“ a podkapitolu pojmenovanou „*Analýza dat získaných z rozhovorů*“, se již plně soustřeďuji a zaměřuji na vlastní popis situace na školách. Nejprve tedy prezentuji informace, jež jsem získala vyplněním dotazníků od žáků jednotlivých škol, a následně se věnuji podrobnějšímu rozboru informací, kterých se mi dostalo v rozhovorech s ŠMP, VP či řediteli / ředitelkami navštívených škol.

ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH DOTAZNÍKOVÝM ŠETŘENÍM

K tomu, abych mohla podrobněji hovořit, tj. rozebírat neboli analyzovat výsledky získané dotazníkovým šetřením, je v první řadě nutné čtenáře seznámit se záměrem čili cílem, jednotlivých otázek obsažených v dotazníku.

V dotazníku, jenž sestává celkem z 20 položek, se kromě otázek zaměřených na osvětu problematiky šikany, konkrétně otázky č. 11, 12, 13, 14, 15, 16 a 3, objevují i takové položky, otázky č. 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 a 10, pomocí nichž si může tazatel utvořit určitou představu o klimatu tříd, tj. o nevhodných projevech objevujících se v chování žáků, o častosti výskytu těchto projevů atd. Do dotazníku jsem však začlenila i otázky, otázky č. 17, 18, 19 a 20, jejichž cílem je zjistit, zda se žáci ve svých třídách setkávají se šikanou a zda podle nich vyučující věnují dostatečnou pozornost řešení tohoto chování atd. Všechny položky dotazníku byly tedy voleny tak, abych od žáků získala co největší množství informací, které by vypovídaly o jejich zkušenostech s prevencí nežádoucího chování.

Na základě tří okruhů otázek vymezených v dotazníku dělím i následující text do tří dílčích podkapitol, a to na „*Sociální klima tříd*“, „*Osvětu neboli informovanost žáků*“ a „*Vyšetřování a řešení sociálně - patologického chování*“, přičemž v každé z těchto dílčích podkapitol tvořených odpovídajícími otázkami dotazníku komentuji situaci jak z pohledu dívek a chlapců, tak i z pohledu městských a venkovských škol.

SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍD

Jako první v pořadí hovořím o sociálním klimatu tříd, jehož příznivost či naopak nepříznivost vypovídá o míře výskytu nevhodného chování. Právě příznivé sociální klima vyznačující se bezpečnými a kamarádkými vztahy představuje tu nejlepší prevenci proti vzniku šikany i dalších sociálních patologií, a proto se tedy v souvislosti s prevencí šikany zmiňuji právě o třídním klimatu.

Nadávání, opomíjení neboli přehlížení, posměch, výhrůžky a negativně zabarvené přezdívký náleží vedle braní, ničení nebo schovávání věcí, osobních urážek, urážek rodiny, urážek z rasových důvodů aj. do skupiny nežádoucích projevů chování. Dle názoru dotázaných žáků se k těmto negativním projevům řadí také pomluvy, lži, intriky a ponižování. Právě frekvence výskytu, tj. jak často, zda denně, velmi často, často, někdy, málokdy či nikdy, se respondenti ve svých třídách setkávají s těmito výše zmíněnými projevy

chování, vypovídá o existenci buď příznivého či méně příznivého třídního klimatu, na jehož utváření se kromě jiných důležitých faktorů, např. pedagogů, bezpochyby podílí právě samotní žáci, respektive to, jak se k sobě chovají, tedy jejich vzájemné vztahy.

Dívky a chlapci

Nevhodné projevy chování a častost jejich výskytu mezi žáky

Na základě dat získaných vyplněním otázky č. 1, jejíž přesné znění bylo: „*Se kterými z následujících projevů chování se ve vaší třídě setkáváš a jak často?*“, jsem v rámci sledování frekvence výskytu negativních projevů chování mezi žáky zaznamenala, že 6% všech dotázaných se s nežádoucími projevy chování setkává denně, pouhá 4% žáků velmi často, 10% žáků často, 20% žáků někdy, 31% žáků málokdy a zbývajících 28% žáků se s některými z těchto projevů nesetkává vůbec (viz tabulka u ot. č. 1 v příloze č. 7) Jak je vidět, nejpočetněji zastoupenou skupinu z šesti navržených odpovědí tvoří odpověď „málokdy.“ Naopak nejméně početná skupina odpovědí sestává z odpovědi „velmi často.“ Co se týká konkrétních projevů chování, denně a velmi často se nejvíce respondentů ze všech 11 projevů chování uvedených v tabulce u první otázky dotazníku setkává s nadáváním. Důležité je říci, že nikdo z celkového počtu dotázaných neuvedl, že by se s nadáváním vůbec nikdy nesetkal. Ze všech projevů se pak často nejvíce žáků setkává s posměchem a někdy s opomíjením neboli přehlížením. Naopak nikdy se nejvíce dotázaných jedinců, nesetkává s urážkami z rasových důvodů, a málokdy se největší procento dotazovaných setkává s výhrůzkami.

I z hlediska pohlaví žáků, je jak mezi dívkami, tak i mezi chlapci nejvyšší procentuální zastoupení odpovědí „málokdy“, druhé nejvyšší u odpovědí „někdy“ a nejnižší opět u odpovědí „velmi často.“ Na rozdíl od dívek, z nichž se 30% nikdy nesetkává s některými těmito projevy chování, se v řadách opačného pohlaví s tímto chováním vůbec nesetkává 26% chlapců, tj. o 4% méně než dívek. Tento byť velmi nepatrný procentuální rozdíl v odpovědích dívek a chlapců může nasvědčovat tomu, že se chlapci setkávají s nevhodnými projevy chování o něco málo častěji, než je tomu u dívek.

Jak chlapci, tak i dívky se shodují na tom, že denně a rovněž velmi často se jich nejvíce setkává s nadáváním. Nejvíce dívek se s nadáváním setkává také často, přičemž nejvíce

chlapců se v porovnání s opačným pohlavím setkává často s posměchem. Někdy se obě pohlaví nejvíce setkávají s opomíjením a málokdy pak s výhružkami, kdy stejné procento chlapců uvádí vedle výhružek ještě kopání a rány. Vůbec nikdy se nejvíce respondentů jak mezi dívkami, tak mezi chlapci nesetkává s urážkami z rasových důvodů.

Vlastní zkušenosti žáků s tímto nevhodným chováním

To, jak často pocítují žáci nevhodné chování svých spolužáků na vlastní kůži, řešila otázka č. 4., jež zněla: „*Chová se tak někdo z vaší třídy k tobě?*“ Z odpovědí všech dotázaných respondentů vyšlo jasně najevo, že k více jak polovině z nich, konkrétně 64%, se někdo ze spolužáků takto chová. Zbývajících 36% žáků toto chování na vlastní kůži nikdy nezažilo. S tímto chováním však mělo osobní zkušenost o něco méně dívek než chlapců, protože 38% z nich, tj. o 5% méně než chlapců, uvedlo, že se k nim nikdo nikdy takto nechoval. Nejvíce dotázaných dívek, tj. 46%, i chlapců, tj. 40%, shodně potvrdilo, že se k nim někteří spolužáci chovají nevhodně jen málokdy. Naopak 2% dívek zažívá toto chování ze strany druhých denně, další 2% velmi často a rovněž stejný počet dívek často. U opačného pohlaví, tedy chlapců, neuvedl žádný z nich, že by se k němu někdo ve třídě takto denně nebo často choval, což je oproti dívkám v obou případech o 2% méně. Na rozdíl od dívek však 11% všech dotázaných chlapců, tj. o 9% více než dívek, zakouší toto chování ze strany svých spolužáků velmi často. Za nutné považuji v této souvislosti říci, že ti žáci, kteří z předložených variant odpovědí volili u této otázky odpověď „denně“, „velmi často“ a „často“, by mohli v třídním kolektivu představovat potenciální či stávající oběti šikany, neboť všechny projevy chování zmíněné hned v úvodu této podkapitoly lze považovat za šikanu, zvláště pokud se s nimi opakovaně, tedy denně, velmi často a často, setkává jeden a ten samý jedinec.

Dále jsem se chtěla dozvědět, zda se v řadách žáků ocitají i ti, kteří kvůli nevhodnému chování svých vrstevníků nešli ze strachu do školy. Z odpovědí získaných v otázce č. 5 („*Nešel / nešla jsi do školy, že se k tobě bude někdo takto chovat?*“) jsem zjistila, že ze strachu, že se k nim bude někdo z jejich spolužáků takto chovat, nešlo do školy 20% všech dotázaných. V případě dívek šlo o 24%, přičemž chlapců bylo o 9% méně, tj. 15%. Z těchto údajů je patrné, že do školy nešlo kvůli tomuto chování více dívek než chlapců, kdy nejvyšší procento dívek i chlapců zůstalo kvůli tomuto chování doma jen jednou a několikrát nebo

velmi často nešlo do školy 6% chlapců, což je o 4% více než dívek. Přibližně $\frac{3}{4}$ dívek a více jak $\frac{3}{4}$ chlapců se však vyjádřily, že se kvůli tomuto chování nebály jít ani jednou, tedy nikdy, do školy. Mezi těmito žáky se však našli i tací, kteří v předchozí otázce uvedli, že se s tímto chováním ze strany spolužáků setkávají na vlastní kůži velmi často, často nebo někdy (podrobněji viz *Městské a venkovské školy*). Nečekala jsem ani to, že mezi nimi budou i ti, kterým ve třídě doposud nikdo nikdy neublížoval. Naopak ti žáci, kterým bylo ze strany druhých ubližováno denně, velmi často nebo často a kteří se zároveň báli velmi často nebo několikrát jít do školy, se mohou v třídním kolektivu ocitát v pozici outsidera, tj. potenciální nebo již stávající obětí tohoto chování.

Projevy nevhodného chování žáků vůči svým spolužákům

Na druhé straně mě také samozřejmě zajímalo, kolik procent žáků se takovýmto nevhodným způsobem chová k ostatním. Ze všech respondentů se jich více jak polovina přiznala, že se k někomu ze třídy takto chová. Dívek v tomto případě takto odpovědělo 54%, což je o 23% méně než chlapců, z čehož logicky vyplývá, že mezi chlapci bylo aktérů tohoto chování více než mezi samotnými dívkami. Necelá polovina z nich se k někomu ze spolužáků nevhodně chovala jen jednou a zbývajících 13% několikrát. Velmi často nebo často se tak k nikomu, z vrstevníků, tj. ani k chlapcům ani k dívkám, nechovala žádná dívka, což znamená, že dívky setkávající se s tímto chováním denně, velmi často nebo často, zažívají toto chování pouze ze strany chlapců. Pouze 20% chlapců uvedlo, tj. o polovinu méně než dívek, že se ke spolužákovi či spolužákům špatně chovalo jen jednou. Dvakrát tolik chlapců, přibližně 40%, se takto chovalo několikrát, a procentuální zastoupení chlapců, kteří se tak chovali často nebo velmi často činil v obou případech shodně 2%. Je tedy vidět, že odpovědi dívek se od odpovědí chlapců výrazně lišily.

Žáky, kteří odpověděli, že se v třídním kolektivu ke svým spolužákům nevhodně chovali buď velmi často, často či několikrát, lze na základě otázky č. 8, která zjišťovala, proč se tak dotyční chovali, rozdělit do dvou skupin. První skupina je tvořena těmi chlapci a dívkami, jež se takto chovali proto, že se bránili nebo opláceli špatné chování tomu, kdo se k nim takto choval., tzn., že sem patří žáci, kteří si nevhodné chování ze strany spolužáků nenechali líbit a reagovali na něj. Pro názornost uvádím názorné ukázky výpovědí některých žáků. Například chlapec 8. třídy školy „A“ řekl: „*Začali mě provokovat, a tak jsem jim to jen*

vracel.“ Další žák, chlapec školy „D“ odpověděl: „*Dotyčný mi vzal penál, trísknul s ním o zed' a rozlámal všechny pastelky. Naštvalo mě to tak, že jsem mu udělal to samé.*“ Také dívka ze školy „B“ řekla, že se bránila, když ji jedna ze spolužaček začala urážet a obviňovat z něčeho, co neudělala.“

Naopak druhá skupina žáků sestává z těch, kteří uvedli, že se tímto nevhodným způsobem chovali k dotyčnému jedinci nebo ostatním proto, že se nudili, proto, že se chtěli v kolektivu spolužáků zviditelnit a být zajímavější, proto, že se jim nelíbilo něco na jejich chování, proto, že byli naštvaní a vybíjeli si na nich svůj vztek, nebo jen tak z legrace, tj. pro pobavení třídy. Například chlapec školy „C“ uvedl: „*Choval jsem se tak ke spolužákovi, protože se mi nelíbil.*“ Jiný chlapec, chlapec ze školy „D“ řekl: „*Choval jsem se tak proto, abych držel partu a nevyčníval z ní.*“ Také dívka školy „F“ odpověděla, že se tak chovala a ani neví, co jí k tomu vedlo.“ Žáky tvořící druhou skupinu lze na rozdíl od té první považovat již za iniciátory neboli aktéry špatného chování, jimž v třídním kolektivu náleží sociální pozice stávajících či potenciálních agresorů šikany. Do této skupiny však mohou patřit i ti žáci, kteří s tímto chováním nemusí souhlasit, nelíbí se jim, a přesto se tak pod vlivem skupinového vrstevnického tlaku např. za účelem udržení a nevyčínění z party chovají (viz příklad výpovědi druhého chlapce).

Zachování se žáků v případě nevhodného chování projevujícího se vůči spolužákovi či spolužákům

Pokud by byli dotázáni žáci přímými svědky toho, jak někdo ze třídy někomu ubližuje, více jak polovina z nich by se dotyčného jedince zastala nebo se mu snažila nějak pomoci. Dívek by však bylo o něco více, tj. o 12%, než chlapců. Žáků, kteří by se dotyčného zastali jen možná, tedy „spíše ano“, bylo naopak více v řadách mužského pohlaví než ženského. Možná nebo vůbec by se ho nebo jich pak nezastalo 6% dotázaných dívek a 9% chlapců, z čehož lze usuzovat různé příčiny vedoucí k tomuto jednání, kdy jednou z častěji uváděných je silnější prosociální zaměření dívek v porovnání s chlapci.

Ti žáci, kteří z předložených variant odpovědí zvolili „ano“, lze vnímat jako prosociálně orientované bytosti, jež nepochybují o tom, že by jedinci, kterému by bylo ubližováno, pomohli. Žáci, jejichž přesvědčení se ztotožnilo s obsahem druhé nabídnuté možnosti odpovědi, by dotyčnému spíše pomohli, než nepomohli, ale svým rozhodnutím si již nejsou

tak jisti jako předchozí skupina žáků. Určitou roli zde může sehrávat fakt, komu ze třídy by bylo ubližováno a jaké sympatie by k onomu žákovi respondent choval. Odpověď „spíše ne“ by mohla být blízká těm, kteří by se druhých spíše nezastali proto, aby se oni sami následně nestali terčem nevhodného chování žáků, kteří ho ve třídě iniciují. Poslední skupinu žáků, jež volili „ne“ by mohli tvořit jak aktéři tohoto nevhodného chování, kteří si kvůli svému nedostatečně rozvinutému svědomí, neuvědomují, že někomu ubližují, tak i potenciální či stávající oběti, jež by se dotyčného nezastali proto, aby se jejich sociální pozice ve třídě ještě více nezhoršila. Výše zmíněnou úvahu by však bylo třeba dále výzkumně podpořit, neboť otázka, která by zjišťovala příčiny tohoto jednání u žáků, nebyla do dotazníku začleněna.

Také to, zda by o takovém chování odehrávajícím se v třídním kolektivu žáci někomu řekli či ne, řešila další otázka dotazníku, a to otázka č. 10. Nejvíce všech dotázaných, 62%, by o tomto chování řeklo kamarádovi, 61% třídnímu, příp. jinému učiteli a 56% rodičům. Co se týká ženského pohlaví, největší počet dívek, 73%, což je o 26% více než chlapců, by o takovém chování informovalo kamaráda, 65%, tj. o 9% více než chlapců, třídního či jiného učitele a 60%, což je o 11% více než chlapců, i rodiče. Ze zmíněných výsledků vyplývá, že v případě mužského pohlaví by byla situace odlišná, neboť největší počet chlapců by o nevhodném chování některého spolužáka či spolužáků informoval nejprve třídního i jiného učitele, následně kamaráda a až poté rodiče. Naopak 10% všech respondentů by pak nepovažovalo za důležité o tomto chování někomu říkat, přičemž chlapců, kteří takto odpověděli, bylo o 11% více než dívek. Ve srovnání s chlapci by tedy dívky o tomto nevhodném chování někomu řekli častěji.

Městské a venkovské školy

Nevhodné projevy chování a častost jejich výskytu ve třídách městských a venkovských škol

Také při vzájemném porovnávání odpovědí žáků navštěvujících městské a venkovské školy, jsem se dozvěděla, že v rámci zjišťování frekvence výskytu nevhodného chování, opět všichni bez rozdílu volili z šesti nabídnutých alternativ odpovědí nejčastěji odpověď „málokdy“, kdy na městských školách takto odpovědělo 30% všech žáků a na vesnických o 2% více, tedy 32% dotázaných. Nejvyšších hodnot dosahoval procentuální podíl těchto odpovědí na městské škole „A“, a to 37%, a nejnižší procentuální zastoupení odpovědí

„málokdy,“ 22%, jsem naopak zaznamenala na škole „C.“ Druhou nejčastější odpověď pak představovala odpověď „někdy“ a nejméně častou z šesti navržených odpovědí se jak na školách městských, tak na školách venkovských stala odpověď „velmi často,“ kterou shodně volila 4% všech dotázaných žáků příslušných škol. S některými těmito negativními projevy chování se pak vůbec nesetkávalo 33% žáků městských škol, nejvíce na škole „B,“ 38%, a shodně nejmenší počet žáků, kteří takto odpověděli, byl na všech venkovských školách, škole „D“, „E“ a „F,“ a to 23% žáků. Celkově vzato, žáci venkovských škol se oproti žákům škol městských ve svých třídách o trochu častěji setkávali s nevhodnými projevy chování, kdy tento zjištěný fakt mohl do jisté míry ovlivňovat příznivost sociálního klimatu tříd venkovských škol.

Ani frekvence výskytu negativního chování na školách není z pohledu žáků městských a venkovských škol stejná. Znamená to tedy, že se všichni dotázaní žáci městských i venkovských škol setkávají se všemi nevhodnými projevy chování vyjmenovanými v tabulce otázky č. 1, ale v různé míře. Na městských školách, škole „A“, „B“ a „C“ uvedlo největší procento dotázaných žáků stejně jako na školách venkovských, škole „D“, „E“ a „F“, že se s nadáváním setkává denně a velmi často. Žáci městských škol však také odpověděli, že se s nadáváním nejvíce setkávají i často, přičemž žáci škol venkovských v tomto případě nejčastěji volili výhrůžky a braní, ničení nebo schovávání věcí. Někdy se jak žáci městských, tak venkovských škol nejvíce setkávají s přehlížením. Málokdy se pak nejvíce žáků na venkovských školách setkává s kopáním a ranami a nikdy se více jak polovina z nich nesetkává s urážkami z rasových důvodů, přičemž v 8. třídě školy „D“ se všech 100% žáků shodlo, že se doposud nikdy v kolektivu svých spolužáků s tímto nevhodným projevem chování nesetkalo. Naopak nejvyšší procento dotázaných žáků městských škol se v porovnání se školami vesnickými málokdy setkává s výhrůžkami a vůbec nikdy se více jak $\frac{3}{4}$ z nich nesetkává stejně jako tomu je v případě škol venkovských s urážkami z rasových důvodů.

Vlastní zkušenosti městských žáků a venkovských žáků s tímto nevhodným chováním

Více jak polovina respondentů městských škol, tj. 59%, i venkovských škol, 70%, uvedla, že se k nim někteří spolužáci chovají nevhodným způsobem. Školou, kde bylo procentuální zastoupení těchto žáků ve srovnání se zbývajících pěti školami jednoznačně

nejvyšší, 89%, byla venkovská škola „D“, přičemž na škole „B“ byl pak počet těchto žáků ze všech škol jasně nejmenší, procentuálně vyjádřeno 48%. Stejně jako u dívek a u chlapců se k nejvíce žákům jednotlivých škol někdo takto choval jen málokdy. Naopak žáků, kteří se s tímto nežádoucím chováním osobně setkávali buď někdy, často, velmi často či denně, chodilo více na školy venkovské, 24%, než školy městské, 17%. Z údajů zjištěných na městských a venkovských školách lze tedy celkově odvodit, že na venkovských školách se spolužáci nevhodně chovali k většímu počtu žáků, než na školách městských.

Doma kvůli tomuto chování však zůstalo více žáků škol městských, a to necelá třetina, než škol venkovských. Příčinu vzniku této skutečnosti spatřuji v tom, že městské školy navštěvoval v porovnání se školami venkovskými větší počet dívek, kterých na rozdíl od chlapců nešlo kvůli tomuto chování do školy více. Nejvíce žáků nešlo ze strachu z tohoto nevhodného chování některých spolužáků do školy pouze jednou, přičemž nejvyšší procento těchto žáků tak učinilo na škole „B“, a druhý nejvyšší počet žáků, přesně čtvrtina, tedy 25%, byl na škole „C.“ Procentuální zastoupení žáků, kteří nešli buď velmi často, často, či několikrát do školy, protože se báli, že se k nim bude někdo ze spolužáků takto chovat, bylo jak na městských, tak i venkovských školách shodné, a to 4%. Stejně jako tomu bylo u dívek i chlapců, více jak $\frac{3}{4}$ žáků škol venkovských i $\frac{3}{4}$ žáků škol městských nemusely nikdy zůstat doma, protože by měly strach, že se k nim někdo z žáků bude nevhodně chovat. Nepředpokládala jsem však, že se mezi těmito žáky objeví i tací, kteří v předchozí otázce uvedli, že se s tímto chováním ze strany spolužáků setkávají na vlastní kůži, a to buď velmi často, často nebo někdy. Takovým příkladem je právě venkovská škola „D“, kde se všichni žáci ve třídě shodli na tom, že nikdo z nich neměl nikdy strach jít do školy proto, že by se bál, že mu bude někdo z vrstevníků ubližovat, nadávat atd., i když v předchozí otázce 6% z nich vyjádřilo, že jim ostatní nebo pouze někdo z nich velmi často ubližuje.

Projevy nevhodného chování městských žáků a venkovských žáků vůči svým spolužákům

Z odpovědí respondentů navštěvujících jednotlivé školy jsem dále zjistila, že 53% žáků městských škol a 66% žáků škol venkovských, v obou případech tedy opět více jak polovina dotázaných příslušných škol, se takto chovali ke svým spolužákům. Jak je vidět, venkovské školy navštěvovalo oproti školám městským více těchto žáků.

Úplně nejvyšší procento žáků, kteří se vůči svým spolužákům chovají nevhodným způsobem, bylo na městské škole „C“, a to 87% a druhý nejvyšší počet, 83%, na venkovské škole „D.“ Naopak nejnižší procentuální zastoupení těchto žáků, a to pouhých 30%, jsem zaznamenala na škole „B.“ Na městských školách, kde převažovali žáci, jež se takto chovali pouze jednou nad těmi, jež se tak chovali několikrát, však neuvedl ani jeden z nich, že by se takovýmto nevhodným způsobem vůči ostatním choval velmi často nebo často. Tento zjištěný fakt je ale v rozporu s informacemi, kterých se mi od žáků dostalo v rámci otázky č. 4 („*Chová se tak někdo z vaší třídy k tobě?*“), v níž 5% žáků školy „A“ sdělilo, že se s tímto chováním ve třídě setkává na vlastní kůži denně a 6% žáků školy „B“ velmi často. Příčinou vzniku této skutečnosti může být např. to, že si žáci nemusí být vůbec vědomi toho, že svým chováním někomu ze spolužáků denně či velmi často ubližují a způsobují mu bolest.

Pokud však nebudu brát v potaz nejasnosti a rozporuplnosti objevující se ve výpovědích těchto žáků, protože by rozhodně ve svém důsledku ovlivnily výsledky týkající se celkového srovnání městských a venkovských škol, je na venkovských školách situace zcela opačná, neboť žáků, kteří odpověděli, že se špatně chovali jen jednou, je o něco méně, než těch, kteří uvedli, že se takto chovali několikrát. Našli se zde i tací, kteří přiznali, že se k ostatním nevhodně chovali i velmi často, 2%, nebo často, 2%.

Zachování se městských žáků a venkovských žáků v případě nevhodného chování projevujícího se vůči spolužákovi či spolužákům

60% všech dotázaných respondentů městských škol i 60% všech žáků škol venkovských následně shodně uvedlo, že by se dotyčné osobě snažili nějakým způsobem pomoci. Nejvíce žáků, a to přesně $\frac{3}{4}$ takto odpovědělo na škole „C.“ Žáka, jemuž je ubližováno, by se možná neboli „spíše ano“, zastalo více chlapců a dívek škol městských, nejvíce pak na městské škole „B“, kde tuto odpověď uvedla necelá polovina, 48%, než škol venkovských. V řadách dívek a chlapců městských škol se nenašel nikdo, kdo by odmítl dotyčné osobě pomoci, pouze na škole „C“ se na rozdíl od škol „A“ a „B“ našli i ti, kteří si svou pomocí dotyčnému jedinci nebyli stoprocentně jisti a jejich odpověď zněla „spíše ne.“ Ve srovnání se školami městskými by se na všech venkovských školách našli ti, kteří nevědí, zda by se dotyčného zastali a pomohli mu a na škole „F“ také ti, kteří jsou přesvědčeni, že by dotyčnému nepomohli. Na základě těchto informací je více než jasné, že mezi žáky městských škol by se

oproti školám venkovským našlo více těch, kteří by se snažili dotyčnému jedinci nějakým způsobem pomoci.

Dále jsem hodnotila i to, kolik žáků městských škol a kolik žáků škol venkovských by o takovém chování někomu řeklo. Z celkového počtu žáků dotázaných na městských školách jich nejvíce, a to $\frac{3}{4}$, odpovědělo, že by o nežádoucím chování nejprve informovali třídního učitele, více jak polovina z nich by o tom dále řekla kamarádovi a přesně polovina žáků by informovala i své rodiče. V případě škol venkovských by na rozdíl od škol městských nejvyšší počet dotázaných respondentů, tedy více jak polovina, o nevhodném chování informovalo rodiče, dále také kamaráda a až poté by necelá polovina všech žáků venkovských škol informovala učitele. Z odpovědí dívek a chlapců dotázaných na příslušných školách vyšlo jasně najevo, že žáci městských škol by ve srovnání s žáky škol venkovských častěji o tomto chování informovali třídního učitele a naopak méně by jich oproti žákům venkovských škol o tomto chování řeklo rodičům. Chlapců a dívek, kteří by o takovém chování nikomu neřekli, by bylo na venkovských školách o 9% více než na školách městských, kde by o nežádoucím chování s nikým nemluvalo 5% dotázaných, přičemž úplně nejvyšší počet žáků, jenž zvolil tuto odpověď, byl na škole „D“, a to 22% žáků třídy.

OSVĚTA NEBOLI INFORMOVANOST ŽÁKŮ

Jak už bylo v rámci této práce několikrát řečeno, výskyt nevhodného chování, tedy i šikany, je bezprostřední otázkou mezilidských vztahů, a proto mě rovněž zajímalo, zda a jak moc věnují na školách osvětě této problematiky pozornost, tj. prostřednictvím jakých aktivit a do jaké míry jsou žáci poučeni o tomto nevhodném chování, zda by ho byli schopni rozpoznat v třídním kolektivu atd. O osvětě tohoto sociálně – patologického chování se v této souvislosti zmiňuji právě proto, že tvoří rovněž nedílnou součást především primární prevence.

Dívky a chlapci

Metody užívané k seznámení žáků s danou problematikou

Z odpovědí všech dotázaných žáků, tj. jak dívek, tak chlapců jasně vyplynulo, že problematikou mezilidských vztahů se bez výjimky zabývají na všech školách, neboť žádný

z žáků v tomto případě neodpověděl negativně. Nejčastěji bylo nejvíce respondentů s problematikou mezilidských vztahů seznámeno formou diskuze, 85%, zhlédnutím filmu o šikaně, 45%, a také četbou různých článků z tisku či knih, 32%. O mezilidských vztazích hovořili žáci s učiteli nebo i jinými odborníky, např. policisty, na tuto problematiku, hlavně ve vyučovacích předmětech, zejména ve výchovách, občanské a rodinné, dále v rámci přednášek a rovněž i v třídnických hodinách, jež jsou na některých školách zavedené.

Většina respondentů, tím mám na mysli 4/5 z nich, označila aktivity využívané k proniknutí do již zmíněné problematiky, za přínosné, kdy těchto žáků bylo o něco málo více v řadách dívek než v řadách opačného pohlaví. Předpokládám tedy, že ti žáci, kteří odpověděli „ne,“ se v rámci výše uvedených aktivit nedozvěděli nic nového, tj. neobohatili se o užitečné informace, nebo nepokládají za tak důležité o vztazích panujících v třídním kolektivu, či obecně o vztazích mezi lidmi, hovořit. Ti žáci, jež tyto aktivity hodnotili pozitivně, spatřují jejich hlavní přínos v tom, že se díky nim dozvěděli něco více o příčinách vzniku nevhodného chování, jeho projevech a rovněž i následcích. Kromě toho se učili rozpoznávat škádlení od šikany a byli poučeni i o tom, jak se zachovat, kdyby se přímo k nim, či někomu jinému ze třídy někdo ze spolužáků takto choval. Jak dotázaní žáci uvádí, prostřednictvím těchto aktivit byli vedeni k hlubšímu zamyšlení nad problematikou mezilidských vztahů ve smyslu uvědomění si, že by se k nikomu ze třídy neměli nevhodně chovat, z čehož pro ně vyplynulo, že by se ke svým spolužákům měli chovat tak, jak si sami přejí, aby se ostatní chovali k nim. V této skupině žáků se našli i tací, kteří nebyli schopní svými vlastními slovy vyjádřit přínos těchto aktivit.

Účinnost osvěty mezi žáky

Chování popsané v otázce č. 16 označily více jak 4/5 respondentů jako šikanu, přičemž zbývající žáci toto chování vnímají buď jako škádlení či pošťuchování, nebo jiné chování, u něhož uvedli svou vlastní odpověď. I přestože se žáci účastní aktivit zaměřených právě na problematiku mezilidských vztahů, konkrétně sociálně – patologického chování, tedy šikany, není, jak je vidět z předchozích výsledků, všem dotázaným zcela jasné, co si pod tímto chováním přesně představit a jaké jsou jeho charakteristické znaky. Nepatrně vyšší sklony k bagatelizování tohoto negativního chování jsem zaznamenala u mužského pohlaví, tj. chlapců.

Dále jsem se od žáků chtěla dozvědět, proč se podle nich někteří ze spolužáků takto chovají. Příčin vzniku tohoto chování je dle odpovědí dotázaných hned několik, i přestože přibližně 13% všech respondentů nevědělo, tj. nebylo schopno na tuto otázku odpovědět. Vedle žáků, kteří se tak k ostatním chovají jen z legrace čili pro své pobavení i pobavení třídy, nebo proto, že se nudí, v Kolářově podání jde o tzv. „*motiv zabíjení nudy*“, a nemají, co dělat, sem patří i ti žáci, ke kterým se tak chová např. někdo z rodiny. Tito jedinci, jež si z tohoto důvodu mohou následně svůj vztek a zlost ve škole vylévat na těch nejslabších, se zároveň ocitají jak v pozici oběti, tak i v pozici agresora. Dle názoru dotázaných respondentů se v této skupině objevují i ti žáci trpící z nějakého důvodu pocitem méněcennosti. Jedná se o žáky, jež mají problémy se svou vlastní osobou a jež se k ostatním chovají nevhodným způsobem proto, že se chtějí v třídním kolektivu zviditelnit, být středem pozornosti a dokázat si, že alespoň na něco „mají“, a tak si na úkor vždy těch slabších, těch, co se neumí bránit, kompenzují své snížené sebevědomí, tzv. „*motiv vykonat něco velkého*“. Jejich obětmi se stávají jak žáci s dobrými studijními výsledky, tak žáci, kteří se od ostatních odlišují např. vzhledem, stylem oblékání, zájmy, názory, celkově chováním atd. Nesmím zapomenout zmínit ani to, že se mezi chlapci i dívkami také často objevovala odpověď, že se někteří žáci takto chovají proto, aby dívkám ukázali svou fyzickou sílu a převahu nad ostatními a získali si jejich obdiv.

Na otázku, zda by žáci věděli, jak se zachovat a co dělat, kdyby se přímo k nim či někomu jinému ze třídy někdo takto opakovaně choval, jich nejvíce z nich, a to 73%, odpovědělo, že ano, neboť byli poučeni od rodičů. Vedle toho 56% žáků uvedlo, že byli mimo jiné poučeni i od učitelů např. v rámci různých preventivních aktivit organizovaných na školách a 43% všech respondentů bylo také poučeno z médií, tj. televize, radia, internetu a tisku. V případě dívek však bylo procentuální zastoupení těchto tří nejčastěji volených odpovědí o něco vyšší než u chlapců. Mezi dotázanými bylo i velmi malé procento těch žáků, více však mezi dívkami, kteří by si v takovém případě nevěděli rady, tedy nevěděli by, co mají dělat a jak se zachovat.

Městské a venkovské školy

Metody užívané k seznámení městských žáků a venkovských žáků s danou problematikou

Na otázku, zda třídní učitelé, příp. jiní učitelé se žáky hovoří v rámci nějakých vyučovacích předmětů o mezilidských vztazích, např. o šikaně, se mně od všech dotázaných respondentů dostalo kladných odpovědí. Povídání o mezilidských vztazích tedy věnují stejnou pozornost jak na městských, tak i na venkovských školách. Necelých 90% žáků městských škol uvedlo, že bylo s danou problematikou seznámeno formou diskuze, 38% z nich bylo do této problematiky vtaženo prostřednictvím různých her, cvičením a hraním rolí, třeba přehráním jednoduchého scénáře šikanování, a třetina také zhlédnutím filmu o šikaně. Na venkovských školách stejně jako na školách městských bylo do dané problematiky zasvěceno nejvíce žáků opět prostřednictvím diskuze, více jak polovina dotázaných také zhlédnutím filmu o šikaně a třetina žáků i četbou různých článků z tisku či knih. Na městských školách mělo ve srovnání se školami venkovskými více žáků častější zkušenost s hraním rolí a her. Naopak žáci vesnických škol se oproti žákům škol městských častěji setkávali jak s četbou různých článků na toto téma, tak i s filmy o šikaně. Důležitým zjištěním je pro mne ale fakt, že většina žáků všech šesti navštívených škol volila odpověď skrývající se pod písmenem „a“, tedy diskuzi, neboť podnětem k rozvinutí efektivní diskuze o vzájemných vztazích by mělo být vždy buď přehrání scénáře šikanování, či hraní her a rolí, nebo zhlédnutí nějakého filmu o šikaně, či přečtení článku obsahově souvisejícího s danou problematikou atd.

Aktivita, prostřednictvím níž byli žáci nejčastěji uvedeni do zmíněné problematiky mezilidských vztahů, byly dle odpovědí žáků navštěvujících městské školy, 66%, nejvíce realizovány ve vyučovacích předmětech, jakými jsou občanská nebo rodinná výchova, kde tato problematika tvoří součást učebních osnov, dále také v třídnických hodinách, 52%, a v rámci přednášek s odborníky, 40%. I na venkovských školách potvrdilo nejvíce žáků, více jak polovina, tj. 52%, že o mezilidských vztazích hovořili v rámci občanské či rodinné výchovy. Přesně polovina žáků, 50%, odpověděla, že s danou problematikou byla také seznámena na přednáškách a 42% respondentů venkovských škol se shodlo, že o nevhodném chování hovořili i v třídnických hodinách. Žáci venkovských škol se ve srovnání se žáky škol městských s těmito preventivními aktivitami setkávali o něco více v rámci různých přednášek, ale méně pak v třídnických hodinách. Naopak zkušenosti žáků jak městských, tak

venkovských škol s účastí na preventivních programech či různých projektech souvisejících s osvětou dané problematiky byly velmi malé, přičemž nepatrně větší zkušenosti měli žáci městských škol.

Účinnost osvěty mezi žáky městských a venkovských škol

Aktivita, které byly dle odpovědí dotázaných nejčastěji využívány k osvětě této problematiky, byly z pohledu žáků navštěvujících městské školy vnímány jako užitečnější a přínosnější než z pohledu žáků škol venkovských. Z tohoto důvodu bylo možná i procentuální zastoupení žáků, jež označili chování popsané v otázce č. 16 za šikanu větší, 93% žáků, na městských školách, než na venkovských, 76% žáků, kdy ze všech škol takto odpovědělo nejvíce žáků na škole „A“, a to 95%, a naopak nejméně na škole „D“, 72%. Na základě uvedených údajů lze jednoznačně říci, že na městských školách byli o tomto sociálně – patologickém chování žáci poučeni lépe než na školách venkovských, tzn., že preventivní aktivity uskutečňované na školách ve městech jsou ve svém důsledku účinnější než ve školách na vesnicích.

Této skutečnosti nasvědčuje i to, že na venkovských školách by v porovnání se školami městskými bylo i více žáků, kteří by nevěděli, co mají dělat, kdyby je někdo z jejich spolužáků šikanoval. Žáků, kteří by však věděli, jak se zachovat, by bylo jak na městských, tak i venkovských školách více, protože více jak $\frac{3}{4}$ žáků městských škol a více jak polovina, tj. 64%, žáků škol venkovských byla poučena od rodičů. Necelé $\frac{3}{4}$ žáků chodících na školy ve městech byly rovněž poučeny od učitelů a necelá polovina i z médií. Na venkovských školách byla také necelá polovina všech dotázaných vedle rodičů poučena i z médií, ale v porovnání se školami ve městech pouhých 36%, tj. o něco více než třetina, od vyučujících. Z odpovědí žáků městských škol vychází najevo, že byli od rodičů, ale především od učitelů poučeni o tomto nevhodném chování více než žáci škol venkovských.

VYŠETŘOVÁNÍ A ŘEŠENÍ SOCIÁLNĚ – PATOLOGICKÉHO CHOVÁNÍ

V pořadí poslední třetí podkapitola se zaměřuje na vyšetřování neboli řešení nevhodného chování, v tomto případě šikany, v třídních kolektivech, neboť i to je podstatnou součástí sekundární prevence tohoto chování. Chtěla jsem především zjistit, zda se žáci s tímto

chováním setkávají, jak nebo jestli je vůbec zmiňované chování řešeno ze strany vyučujících, jak jsou žáci s jeho řešením spokojeni a co by podle nich pomohlo zlepšit vzájemné vztahy.

Dívky a chlapci

Výskyt šikany ve třídách z pohledu dívek a chlapců

Při posuzování výskytu neboli existence sociálně – patologického chování, tedy šikany, v třídním kolektivu, sehrává svou nezanedbatelnou úlohu především subjektivní pohled žáka na toto chování. Ze všech dotázaných respondentů se s chováním, jež bylo v otázce č. 16 definované jako šikana, ve svých třídách setkal či setkává necelých 60%žáků a naopak vůbec se s tímto nevhodným chováním nesetkává či nesetkalo méně jak polovina žáků. Nepatrně vyšší procentuální zastoupení, tj. o 4%, kladné odpovědi „ano,“ jsem zaznamenala mezi chlapci než u dívek.

Skupina žáků, jež na tuto otázku odpověděla kladně, může být tvořena jak samotnými oběťmi tohoto nežádoucího chování ze strany některých svých spolužáků, tak i jeho přímými svědky. Do této skupiny žáků však mohou spadat i ti, kteří označili chování některých spolužáků za šikanování, i když se ve skutečnosti o šikanu nejedná, neboť jejich chování nevykazuje její charakteristické znaky, tj. záměrnost, opakovanost, samoučelnost agrese atd. K těm žákům, jež pak volili zápornou odpověď „ne,“ mohou patřit ty dívky a chlapci, ke kterým se nikdo ze třídy nikdy takto nechoval, tzn., že s tímto sociálně - patologickým chováním neměli či nemají svou osobní zkušenost. Dále také ti žáci, jež toto chování ze strany druhých zažili nebo zažívají, ale brání se, tj. nějakým způsobem na něj reagují, a proto ho nelze považovat za šikanu, a rovněž ti, kteří si nemusí být vůbec vědomi toho, že by se někdo ze třídy takto k někomu záměrně a opakovaně choval, tzn., že nemusí nevhodné projevy objevující se v chování některých žáků vůči druhým, vůbec zpozorovat, a tudíž ho chápat jako šikanu, i když se ve skutečnosti již o šikanu jedná. Danou úvahu by bylo třeba opět více výzkumně podpořit, protože tyto uvedené informace byly v mém dotazníkovém šetření zjištěny jen částečně.

To, že bylo o něco vyšší procentuální zastoupení kladných odpovědí v řadách chlapců než dívek, by mohlo do jisté míry souviset s poznatkem zjištěným na základě otázky č. 1,

v níž jsem dospěla k informaci, že s nevhodnými projevy chování se oproti dívkám častěji setkávají chlapci.

Řešení nevhodného chování z pohledu dívek a chlapců

Z žáků, jež v předchozí otázce zvolili odpověď „ano,“ potvrdilo více jak 90%, že třídní učitelé, příp. i jiní vyučující či dospělé osoby se toto nevhodné chování snaží v rámci třídy nějakým způsobem řešit. V případě mužského pohlaví jsou o této skutečnosti přesvědčeni všichni chlapci, tedy 100%, a mezi dívkami pak 86%, tedy o 14% méně. Celkově vzato, dle chlapců se pedagogové zabývají řešením nevhodného chování ve třídách dostatečně, ale z pohledu dívek by se jím mohli zabývat ještě více.

S vyřešením celé situace, tj. s potrestáním aktérů či viníků tohoto chování, však byli dívky a chlapci spokojeni v různé míře. Nejvíce dívek, více jak polovina, tj. 57%, a nejvíce chlapců, necelá polovina, tj. 48%, bylo s řešením nevhodného chování ze strany učitele spokojeno jen částečně. Druhé nejvyšší procentuální zastoupení odpovědi měla u obou dotázaných pohlaví odpověď „a,“ tj. že byli spokojeni velmi, a zbývajících žáci pak nebyli spokojeni vůbec, protože se podle nich nic nevyřešilo, kdy více nespokojených bylo chlapců než dívek.

Na otázku, co by v třídním kolektivu pomohlo zlepšit a utužit vztahy mezi žáky, odpověděla většina respondentů, že by bylo vhodné v rámci školy organizovat více výletů či se jako třída společně účastnit různých mimoškolních aktivit, kde by měli žáci možnost lépe se mezi sebou poznat, tedy zjistit, co mají společného, a více se tak sblížit. Dále by žáci uvítali, kdyby si v některých vyučovacích předmětech více povídali o mezilidských vztazích, konkrétně o tom, co se komu líbí či nelíbí na chování spolužáků, a o tom, co by mohli žáci udělat pro to, aby své chování alespoň zčásti změnili k lepšímu. Jedna dotázaná žákyně by viděla řešení této situace i v zavedení jednotných školních uniform, díky nimž by se mezi žáky skryly viditelnější sociální rozdíly, které mohou mimo jiné být právě jednou z příčin vzniku nevhodného chování. Také důslednější trestání agresorů neboli aktérů sociálně – patologického chování ze strany vyučujících by dle názoru dotázaných zcela jistě pomohlo zmírnit nevhodné projevy chování rizikové skupiny mládeže, neboť pouhým domlouváním a neustálým přehlížením jejich chování se nic nevyřeší. Tímto způsobem zacházení si totiž

riziková skupina žáků plně neuvědomí, že svým chováním ubližují ostatním a že se chovají tak, jak by se chovat neměli.

Městské a venkovské školy

Výskyt šikany ve třídách z pohledu městských žáků a venkovských žáků

Také na všech třech městských školách, škole „A“, „B“ a „C“ i na školách vesnických, „D“, „E“ a „F“, odpověděla více jak polovina žáků, že se ve třídě setkávají se šikanou, přičemž na školách městských bylo těchto žáků více. Na základě výsledků se dá říci, že žáci městských škol se ve svých třídách setkávají se šikanou o něco málo častěji než žáci škol venkovských. Toto zjištění však může velmi úzce souviset s tím, že žáci navštěvující městské školy dokážou na rozdíl od žáků škol venkovských díky účinnější osvětě dané problematiky lépe rozpoznat toto sociálně – patologické chování v třídním kolektivu. Usuzuji tak proto, že v předchozí otázce, otázce č. 16, správně definovalo toto chování právě více žáků městských škol než škol vesnických, z čehož vyplývá, že byli více poučeni.

Řešení nevhodného chování z pohledu žáků městských škol a žáků venkovských škol

Téměř všichni dotázaní žáci, více než 90%, příslušných škol, tj. městských i venkovských se shodli na tom, že nežádoucí chování objevující se ve třídách se pedagogové snaží řešit, avšak stejně jako tomu bylo v případě dívek a chlapců s různou mírou úspěšnosti. I zde vybírali žáci jak městských, tak venkovských škol nejčastěji odpověď „b“, tj. že s vyřešením celé situace a potrestáním viníků nevhodného chování byli spokojeni jen částečně. Druhou nejpočetněji zastoupenou odpovědí, kterou v případě škol městských i venkovských zvolila přibližně 1/3 dotázaných, tvořila odpověď „a“, tj., že byli spokojeni velmi, a žáků, jež nebylo s vyřešením situace spokojeno vůbec, navštěvovalo městské školy mnohem méně, 6%, než školy venkovské, 28%.

Dílčí shrnutí:

Údaje získané dotazníkovým šetřením, které v této dílčí podkapitole analyzuji, vypovídají nejen o vzájemných vztazích žáků v třídních kolektivech škol městských a venkovských a o vztazích mezi dívkami a chlapci, ale také o informovanosti žáků v dané

problematicke a o tom, jaký postoj k nevhodnému chování zaujímají z pohledu žáků navštívených škol pedagogové. V následující části textu bych ale chtěla poukázat už jen na ty nejdůležitější zjištěné poznatky, k nimž jsem na základě svého průzkumu dospěla.

Z analýzy dat provedené vlastním průzkumem vyplývá, že žáci navštěvující městské školy mají v porovnání se žáky venkovských škol s prevencí tohoto sociálně – patologického chování o něco větší zkušenosti. I přestože všichni respondenti uvedli, že s nimi vyučující hovoří o mezilidských vztazích, tedy i o problematice šikany, procentuální zastoupení těch žáků, kteří v ot. č. 16 dokázali správně definovat toto chování, bylo vyšší na městských školách. Také více žáků škol venkovských by nevědělo, co má dělat, kdyby je někdo z jejich spolužáků šikanoval. Z uvedených údajů lze tedy usuzovat, že žáci městských škol jsou o daném chování poučeni lépe, tzn., že preventivní aktivity realizované na těchto školách jsou ve svém důsledku účinnější než na školách venkovských. Zjištěné skutečnosti nasvědčuje i fakt, že preventivní aktivity nejčastěji využívané k osvětě dané problematiky, byly z pohledu žáků navštěvujících městské školy vnímány jako užitečnější a přínosnější než z pohledu žáků škol venkovských. Ukázalo se, že na městských školách mělo ve srovnání se školami venkovskými více žáků častější zkušenost s hraním rolí a her a naopak žáci vesnických škol se častěji setkávali jak s četbou různých článků na toto téma, tak i s filmy o šikaně. S osvětou dané problematiky prostřednictvím různých preventivních programů a projektů měli však žáci velmi malé zkušenosti, přičemž nepatrně větší jsem zaznamenala opět u žáků městských škol.

To, do jaké míry se na školách věnují prevenci šikany, se následně odráží i v příznivosti či nepříznivosti sociálního klimatu tříd. Znamená to tedy, že na školách městských, kde mají žáci větší zkušenosti s prevencí tohoto nevhodného chování, by mělo být i příznivější sociální klima třídních kolektivů. To se v mém průzkumu rovněž potvrdilo, neboť žáci venkovských škol se oproti žákům škol městských o něco častěji setkávali s nevhodnými projevy chování, jakými bylo nadávání, výhrůžky, braní, ničení nebo schovávání věcí, opomíjení aj. V řadách těchto žáků se spolužáci rovněž nevhodně chovali k většímu počtu žáků než na školách městských. Na všech venkovských školách se ve srovnání se školami „A“, „B“, a „C“ našli i ti jedinci, kteří nevěděli, zda by se dotyčného zastali a pomohli mu, kdyby se k němu někdo ze spolužáků nevhodně choval, ale i ti, kteří byli přesvědčeni, že by

dotyčnému nepomohli. Tento poznatek dokládá i skutečnost, že chlapců a dívek, kteří by o takovém chování nikomu neřekli, by bylo na školách na venkově opět více než na školách ve městech. Existenci příznivějšího sociálního klimatu ve třídách městských škol však rozvrací poznatek, jež vypovídá o tom, že celkově se žáci na školách „A“, „B“ i „C“ setkávají se šikanou o něco málo častěji než na školách „D“, „E“ a „F.“ Tento zjištěný údaj by podle mého názoru mohl velmi úzce souviset s tím, že žáci navštěvující městské školy dokážou na rozdíl od žáků škol venkovských díky účinnější osvětě dané problematiky toto sociálně – patologické chování objevující se v třídním kolektivu lépe rozpoznat, tj. jsou vůči tomuto chování vnímavější, nebo naopak v důsledku větší osvěty mají tendenci označovat za šikanu i chování, které jí ve skutečnosti neodpovídá. Zůstává tedy otázkou, do jaké míry je moje výše citovaná domněnka pravdivá. Potvrzení či vyvrácení této úvahy by však vyžadovalo dále výzkumně podpořit, neboť z mnou provedeného průzkumu to jednoznačně nevyplývá.

ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH V ROZHOVORECH

Informace, které mi v rozhovorech poskytli ŠMP a VP, jsem se z hlediska větší přehlednosti následujícího textu rozhodla rozdělit na ty, prostřednictvím nichž získá čtenář určitou představu o tom, jak se na jednotlivých školách snaží pedagogové pracovat se vztahy žáků v třídních kolektivech, a také na informace, jež vypovídají o možnostech, ale i chuti učitelů sebevzdělávat se právě v oblasti problematiky šikany.

PRÁCE S TŘÍDNÍMI KOLEKTIVY

Tuto první podkapitolu jsem na rozdíl od té druhé ještě dále rozčlenila na tři části, a to osvětu, diagnostiku vztahů a řešení a vyšetřování nežádoucího chování. Zajímalo mě především, do jaké míry jsou k práci se vztahy mezi žáky využívány preventivní sociální programy, tedy to, zda se žáci již někdy setkali s vedením třídy formou skupinových sezení a různými socializačními technikami a hrami. Pokud měli na školách s těmito programy alespoň nějakou zkušenost, zjišťovala jsem také, na jaké úrovni, zda v rámci primární či již sekundární prevence byly použity, jaká je z pohledu škol jejich dostupnost a jak s nimi byli pedagogové spokojeni.

Osvěta

Jak jsem zjistila, osvětě šikany je v současnosti věnována pozornost na všech šesti navštívených školách, neboť toto preventivní téma prostupuje vzdělávacím obsahem některých vyučovacích předmětů, jakými nejčastěji jsou občanská a rodinná výchova, a to v 6. ročníku II. stupně ZŠ. Žáci všech navštívených škol jsou dle slov dotázaných ŠMP i VP s danou problematikou seznamováni jak ze strany samotných vyučujících, kteří k tomuto účelu využívají postupů a návodů uvedených přímo v učebnicích, tj. metodu výkladu, diskuzi, dramatizaci, tj. hraní rolí (vcítění do role oběti, agresora), práci s textem (články z tisku, knih), různé výukové programy v podobě videoprogramů, které jsou k nalezení ve videotéce některých škol, např. film „*Mezi stěnami*“ (škola „C“), *Zpackané životy*“ (také škola „C“) a „*Nechte mě být!*“ (škola „F“), a také samostatnou práci, např. tvorba třídní charty, či třídní úmluvy nebo třídního desatera (na každé škole tomu říkají trochu jinak), kdy ukázkou jedné z nich přikládám pro názornost do přílohy č. 8, tak i v rámci přednášek a besed s odborníky, většinou příslušníky Policie ČR, kteří je učí nahlížet na šikanu i z hlediska právní odpovědnosti.

Žáci však mohou být do problematiky mezilidských vztahů, konkrétně šikany, vtaženi nejen prostřednictvím již zmíněných besed a přednášek vedených policisty, či osvětovou činností pedagogů prováděnou hlavně v občanské výchově, ale i prostřednictvím primárně preventivních programů objevujících se v nabídkách občanských sdružení, center prevence, PPP aj. Zkušenost s realizací takového programu mají zatím jen žáci jediné školy, a to městské školy „A.“ Tento primárně preventivní osvětový program s názvem „*Dobrá třída*,“ jež byl na dané škole poprvé uskutečněn ve spolupráci s centrem prevence Nadosah v minulém školním roce v měsíci listopadu, proběhl ve všech třídách 6. ročníku za přítomnosti jejich třídních učitelů a trval po dobu 3 vyučovacích hodin. Obsah programu tvořily hry a techniky zaměřené na prevenci šikany a použitými metodami práce byly prožitkové hry a techniky, např. „*Míček*,“ „*Kytička*“ aj., vzájemná interakce, diskuze, brainstorming, reflexe, modelové situace a dotazník, v němž měli žáci lektorovi programu sdělit, co se jim na programu líbilo, co pro ně bylo zajímavé, co jim naopak v programu chybělo, příp. mu dát tip na další téma. Bližší charakteristiku zmíněného programu ale neuvádím, neboť je svou náplní velmi podobný těm programům, jež jsem již popisovala v teoretické části této práce pod názvem „*Programy primární prevence – Osvětové*“

programy.“ Z důvodu velmi kladných ohlasů žáků, ale i třídních učitelů, jimž byly po skončení programu v rámci krátkých konzultací s jeho vedoucím poskytnuty cenné informace a rady, jak se třídou dále pracovat, je od letošního školního roku, vyjma 9. ročníku, tento program uskutečňován ve všech zbývajících ročnících II. stupně, tedy 6. – 8.

I přestože má tyto preventivní programy ve své nabídce i centrum prevence Prevko nacházející se v okrese Svitavy a působící ve stejném městě jako škola „C“, nemají zatím na zbývajících pěti školách s realizací tohoto druhu programu žádnou zkušenost.

Diagnostika vzájemných vztahů

Diagnostikou vzájemných vztahů, jež může být prováděna jak na úrovni primární prevence, tj. aniž by se v třídním kolektivu objevil jakýkoli vztahový problém (škola „B“ a „C“), tak na úrovni prevence sekundární (všechny školy), která již představuje nedílnou součást vyšetřování nežádoucího chování existujícího v kolektivu žáků, se zabývají na městských i venkovských školách hlavně v hodinách občanské či rodinné výchovy (škola „A“, „B“, „D“ a „E“) a v třídnických hodinách na dvou zbývajících školách (škole „C“ a „F“). Kompletní šetření sociálního klimatu tříd si školy obstarávají buď samy (škola „A“, „C“ a „D“), nebo pak ve spolupráci většinou s odborníky z PPP, SVP či centra prevence Prevka (škola „B“ – PPP, škola „E“ – Prevko a škola „F“ – SVP). K vzhledu do sociálních rolí jednotlivců jsou pak používány jak metody testové diagnostiky, nejčastěji jsem se setkávala se standardizovanými dotazníky B₃, baterií SO RA-D a DSSR i vlastními dotazníky, kdy ukázka jednoho z nich je k nalezení v příloze č. 9, tak i metody diagnostiky dynamické a především metody tužka – papír např. „*Technika deseti situací*“, „*Pyramida*“ aj. Je tedy jasné, že na základě diagnostiky získává pedagog či jiná kompetentní osoba provádějící mapování vztahů cenné informace o skupině, které by měly být zohledňovány při další práci s třídním kolektivem.

Na škole „B“ je kompletní sociometrické šetření vztahů v jednotlivých třídách prováděno za účelem vytipování problémových jedinců, které se následně škola snaží zapojit do programu s názvem „*Drž se na uzdě*.“ Tento program, jehož hlavním smyslem je účinně pracovat se skupinou rizikových a ohrožených dětí s cílem změnit jejich chování tak, aby bylo v souladu se společenskými pravidly a normami, má ve své nabídce občanské sdružení Bonanza s působištěm ve vesnici nacházející se nedaleko okresního města. Citovaný

program je určen cílové skupině žáků ve věku 8 – 15 let, které se potýkají např. s problémy v rodině či škole, při hledání své vlastní identity nebo rizikově tráví volný čas. Výcviková skupina sestává z 6 – 12 členů a je uzavřená. Celkový rozsah výcviku činí celkem 40hod., tj. 10 setkání po 4 hodinách konajících se jednou týdně, a to v sobotu. Dílčími cíli jmenovaného programu je u každého klienta posílit jeho sebedůvěru, tj. poznat své slabé i silné stránky, posílit jeho sebepřijetí, tj. brát se takový, jaký ve skutečnosti je, rozvinout jeho emoční prožívání a také schopnost sebereflexe. Dále se tým odborníků snaží tyto jedince naučit respektovat sebe i ostatní, řešit konflikty neagresivním způsobem, unést zodpovědnost za svůj život ve vztazích k druhým lidem i celé společnosti, kooperovat v týmu a zvládat zátěž. K dosažení všech výše citovaných cílů program využívá hipoterapii a metody psychosociálního výcviku. Aby se však mohli žáci daného programu zúčastnit, vyžaduje se jejich dobrý zdravotní stav, který by jim umožňoval kontakt s koňmi, a rovněž souhlas jak samotných dětí, tak i jejich rodičů s účastí na celém výcviku.

V této souvislosti musím ještě říci, že na městských školách „B“ a „C“ i venkovských školách „E“ a „F“ se snaží se všemi žáky, především pak s vytipovanými jedinci s vyššími sklony k agresi, ne však již v rámci nějakého programu, ale v hodinách tělesné výchovy pracovat na osvojování jednoduchých relaxačních technik vedoucích k externalizaci neboli uvolňování jejich negativních pocitů např. vzteku, strachu a tím i k redukování agrese a odplavování stresu. Těmito technikami mají na mysli např. hluboké vdechy a výdechy, počítání do pěti, propínání nohou, kývavé pohyby hlavou, vymačkání do pěsti či do kamínku, který by žáci mohli nosit u sebe aj. Tímto způsobem se tedy vyučující na daných školách snaží své žáky učit zásadám snižování agrese a rovněž zvládání stresových situací.

Řešení a vyšetřování sociálně – patologického chování

Metodičky prevence jednotlivých škol jsou zcela přesvědčeny o tom, že nežádoucí projevy chování, konkrétně šikanu, se snaží školy vždy nějakým způsobem řešit, a to buď samy, nebo ve spolupráci s odborníky zvenčí. I přestože mají na všech šesti školách zpracovaný krizový plán čili scénář pro řešení šikany, tedy jakýsi návod, podle něhož by se mělo při vyšetřování případu postupovat, čtyři (škola „B“, „D“, „E“ a „F“) z šesti ŠMP přiznaly, že žádají o pomoc odborníka i v momentě, kdy se jedná o počáteční stadium šikany, které by měly školy zvládnout vyřešit zcela samy. Žádný z dotázaných metodiků tedy nepopírá, že by

se se šikanou na škole nesetkával. Většinou se však jedná o počáteční stadia tohoto sociálně – patologického chování, tj. jeho první, druhý, příp. třetí vývojový stupeň.

S pokročilou šikanou, kdy měl již agresor vytvořený tým pomahačů a skupinové normy byly téměř všemi žáky třídy přijaty, se ŠMP setkaly pouze na škole „A“ a „C.“ Tento případ řešila škola „A“ ve spolupráci se SVP Mimózou a škola „C“ se obrátila s žádostí o pomoc na centrum prevence Prevko. Na obou jmenovaných školách pak byly v daných třídách, 6. a 7., odborníky z těchto institucí realizovány i intervenční programy, které měly vést k ozdravení vztahů ve skupině žáků. V rámci těchto programů, jež zahrnovaly celkem čtyři skupinová sezení třídy probíhající formou bloku, byla nejprve provedena diagnostika. Na základě získaných výsledků byla utvořena mapa sociálních vztahů, tzv. sociomapa, z které se následně vychází při další práci se skupinou. Po definitivním ukončení programu byly ze strany lektora předány TU důležité informace, tedy to, co o třídě během jednotlivých setkání zjistil, a rady, jak dále v započaté práci pokračovat. Realizátoři těchto programů však velmi vítají, když se TU zúčastní alespoň jednoho skupinového sezení s nimi.

Za účelem řešení veškerých výchovných problémů působí na všech školách také výchovná komise sestávající z ředitele / ředitelky, ŠMP, VP a TU, která se pravidelně schází, aby následně jednotlivé případy související s nežádoucím chováním žáků uzavírala, a to udělováním trestů např. třídních či ředitelských důtek (všechny školy) snížených známek z chování (škola „A“, „C“), i jiných výchovných opatření např. přearažení agresora na jinou školu (škola „A“), jež odpovídají závažnosti přestupků, kterých se dotýční jedinci dopustili.

Nesmím zapomenout zmínit ani to, že na škole „A“ napomáhá k odhalování náznaků násilného chování a šikany nainstalovaný kamerový systém.

SEBEVZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ

Z rozhovorů vedených se ŠMP jasně vyplynulo, že ředitelé a ředitelky všech šesti navštívených škol mají zájem na tom, aby se dotyčné osoby v dané problematice sebevzdělávaly, a v tomto směru se jim snaží, pokud to jde, vycházet vstříc.

Třikrát až čtyřikrát do roka pořádá nezisková organizace Prevko, pouze pro ŠMP a VP působících ve školách nacházejících se ve stejném městě jako škola „C“ i pro venkovské školy, v tomto případě školu „D“, „E“ a „F“, v blízkém okolí města, setkání, na nichž je jim poskytována nejaktuálnější nabídka vzdělávacích seminářů, kurzů a školení dotýkajících se

nejen šikany, ale i jiných preventivních témat. Tato nabídka akcí, jež je k nalezení v příloze č. 10 a jež vzniká za spolupráce Prevka a odboru školství, však není určena jen pro ŠMP a VP příslušných škol, ale mohou ji využívat i TU, ředitelé / ředitelky, rodiče, příp. i studenti. Na těchto společných setkáních se dále společně řeší problémy a situace, se kterými se ŠMP a VP nejčastěji potýkají na školách a neví si s nimi rady, a odpovídá se také na jejich dotazy. Mimo to je zde věnována pozornost i tvorbě Minimálních preventivních programů (MPP), kdy jsou zúčastněným osobám dávány pokyny, jak by měly tyto programy po obsahové stránce vypadat. ŠMP škol „A“ a „B“ se pak každoročně čtyřikrát až pětkrát do roka zúčastňují setkání organizovaných PPP okresního města.

Nabídky vzdělávacích kurzů, školení a seminářů jsou školám zasílány Centrem celoživotního vzdělávání, které sídlí v Pardubicích (všechny školy), PPP (škola „A“, „B“) a Prevkem (školy „A“, „C“, „D“, „E“ a „F“). Dvoudenního základního výcvikového kurzu s názvem *„První pomoc při šikanování“*, jehož lektory byli M. Kolář a R. Ježková, se v rámci svého sebevzdělávání zúčastnily ŠMP škol „A“ a „C“ a rovněž dvoudenní seminář, *„Modelové řešení šikany – krizový scénář při práci se školní mládeží“*, vedený Mgr. Ježkovou absolvovaly ŠMP a VP škol „A“, „C“, „D“, „E“ a „F“. Metodická prevence školy „C“ se mimo to ještě zúčastnila i semináře *„Strategie vyšetřování šikany“* s J. Malěrem. Naopak ŠMP školy „B“ se doposud žádného takto zaměřeného semináře nezúčastnila, četla však alespoň knihu *„Bolest šikanování“*. Ze strany některých ŠMP a VP jsou rovněž využívána školení, na nichž jsou frekventanti prostřednictvím sociálně – psychologického výcviku zasvěceni do problematiky používání různých psychosociálních technik a her, které lze následně uplatnit při práci s třídními kolektivy jak v třídnických hodinách, pokud jsou na škole zavedeny, i v některých vyučovacích předmětech (Ov, Rv či výchova ke zdraví), tak i v rámci adaptačně – prožitkových kurzů, jež se každoročně konají v 6. ročnících zatím jen na škole „C“ a „E“. Vzdělávacího programu s takovýmto obsahem se zúčastnila preventistka školy „C“, a to ve 3 modulech a VP školy „E“ ve 4 vzdělávacích modulech. Velmi pozitivně jsou mezi učiteli navštívených škol hodnoceny také přednášky Mgr. M. Veselé orientované především na práva školy, tedy co škola může a co ne, např. *„Právo pro školy – jak se správně chovat ve školním prostředí“* i manželů V. a I. Janíkových např. *„Komunikace a konflikt aneb jak si nekazit dny“*, kde se zúčastnění dozvídají, jakými způsoby lze u žáků posilovat jejich komunikační dovednosti, jak je naučit správnému rozhodování a odmítání i jak u nich

zvyšovat schopnost řešit problémy a konflikty, jednoduše řečeno, jak je učit sociálními dovednostmi, které v prevenci sociálně – patologického chování sehrávají nezanedbatelnou roli.

Nově načerpané informace a poznatky ze seminářů a školení se ŠMP a VP snaží vždy nějakým způsobem předat i svým kolegům. Děje se tak např. v rámci porad, kde je jim vyhrazen prostor k tomu, aby ostatním vyučujícím sdělili to nejdůležitější, příp. třídním učitelům předali nějaké informační letáky a materiály. Preventistka školy „A“ vypracovala za účelem větší informovanosti především TU přehlednou metodiku shrnující zásady a pravidla, jimiž je nutné se řídit při vyšetřování případu šikany, i překážky bránící jejímu odhalování a řešení. Ostatním vyučujícím je ve sborovně k dispozici velký informační plakát skládající se z pěti oddílů: *„Zjistěte, co se děje,“* *„Jak poznáte, že se jedná o šikanu?“* *„Devět kroků pro řešení počáteční šikany aneb pedagogická chirurgie,“* *„Nejste v tom sami“* a *„Prevence má smysl.“* ŠMP a VP však velmi vítají to, když sami kolegové jeví o tuto problematiku zájem třeba tím, že se na některý takový seminář či školení z vlastní iniciativy přihlásí. Na škole „E“ mají z konce loňského roku velmi dobrou zkušenost s proškolením celého pedagogického týmu. Ve dvou dnech zde probíhal již citovaný vzdělávací program manželů Janíkových zaměřený na komunikaci a konflikt, během něhož byli všichni učitelé seznámeni s metodami sociálně – psychologického výcviku a obdrželi i pracovní sešit, jež obsahuje soubor nejrozličnějších psychoher s návody jejich správného používání. Tento vzdělávací seminář byl pro vyučující dané školy podnětem k rozšíření nabídky volitelných předmětů o předmět *„Konflikt a komunikace,“* v němž budou žáci vedeni k osvojování sociálních dovedností. Podobně zaměřený volitelný předmět *„Komunikace a vztahy“* mají zavedený i na škole „C.“

Také rodiče žáků všech šesti škol jsou ze strany třídních učitelů vždy na prvních rodičovských schůzkách informováni o preventivních aktivitách a programech plánovaných na daný školní rok a seznámeni i s cíli MPP. Na školu „F“ jsou při této příležitosti již třetím rokem zváni odborníci z Prevka a příslušník Policie ČR, jejichž úkolem je po skončení schůzek s TU, poskytnout rodičům základní informace o sociálně - patologických jevech, tj., jaké jsou jejich příznaky, co dělat a jak postupovat v případě podezření, kde hledat pomoc atd. K tomuto účelu pak na všech školách slouží jak rodičům, tak žákům informační tabule přímo věnované této problematice, na jejichž vytváření se na škole „C“ a „E“ kromě učitelů aktivně podílí i samotní žáci. Na školách „C,“ „D,“ „E“ a „F“ TU

navíc posílají mělem rodičům žáků i seznam plánovaných akcí, o němž jsem se již zmiňovala, aby se v případě zájmu mohli některých z nich zúčastnit.

Dílčí shrnutí:

Z rozhovorů se ŠMP a VP jsem nabyla dojmu, že se touto problematikou zabývají na všech školách, ale v různé míře. Zjistila jsem, že zkušenosti škol s využíváním primárně preventivních i intervenčních programů, v rámci nichž se pracuje se vzájemnými vztahy žáků, tedy se sociálními klimaty tříd, jsou zatím jen malé (pouze škola „A“), i přestože se v nabídkách institucí, jakými jsou PPP okresního města, SVP Mimóza nacházející se ve městě sousedního okresu, Prevka, střediska volného času Mozaika i občanského sdružení Bonanza, objevují. Častým argumentem škol bylo, že jsou tyto programy drahé, a proto si je nemohou kvůli nedostatku finančních prostředků dovolit. Danou situaci by podle nich pomohlo vyřešit, kdyby tyto programy byly na školách realizovány zcela zdarma.

Dle mého názoru by se měla na školách věnovat také větší pozornost jak na úrovni primární prevence, tak sekundární, práci s rizikovými skupinami žáků, tj. s potenciálními či stávajícími agresory i oběťmi. Zatím se tak děje pouze na škole „B“, kde vytipované problémové žáky zapojují do programu „*Drž se na uzdě*“ a kromě toho učí všechny žáky jednoduchým technikám odplavování stresu a agresivity. Stejně tak činí i pedagogové škol „C“, „E“ a „F“.

I přestože mají na všech školách zpracovaný krizový plán pro vyšetřování šikany, jež je nedílnou součástí MPP, neměla by zde chybět ani více rozpracovaná intervence, tj., jak se bude pracovat se vztahy mezi žáky ve třídě, kde proběhla šikana. Dozvěděla jsem se totiž, že pokud školy nevyužívají k ozdravení vztahů intervenčních programů, třídu, kde se toto nevhodné chování objevilo, pouze po určitou dobu více sledují, což podle mě nestačí. Myslím si, že každá škola by měla mít pro takové případy zhotoven přesný postup vedoucí k nápravě narušených vztahů v kolektivech.

Aby tedy byla prevence sociálně – patologického chování (šikany) na školách co nejúčinnější, je vyžadován systematický přístup ze strany všech pedagogů. Právě v rámci programů, které jsem blíže popsala a uvedla v teoretické části této práce pod názvem „*Komplexní programy*,“ jsou v dané problematice pod vedením odborníka, který učitelům rovněž pomáhá ve zhotovení specifického programu proti šikanování, proškoleny celé

učitelské týmy. Na žádné z navštívených škol jsem se však s tímto specificky zaměřeným programem nesetkala. Pozitivní informaci mi ale v tomto směru sdělila preventistka školy „F,“ na které v loňském školním roce zažádali Pardubický kraj o udělení grantu na uskutečnění tohoto druhu programu. Tento vzdělávací a zároveň prožitkový program měl na škole proběhnout o podzimních prázdninách letošního školního roku pod odborným vedením lektorky Mgr. Ježkové.

ŠMP a VP navštívených škol vidí jisté řešení této situace i v zavádění školních psychologů do škol, kteří by jim částečně ulehčili práci v tom smyslu, že by jim pomohli vytvořit a do chodu školního života začlenit účinnou preventivní strategii vztahující se nejen na šikanu, ale i další sociálně – patologické jevy, a na které by se mohli rovněž obracet s žádostmi o pomoc jak žáci, tak jejich rodiče i samotní vyučující.

4.4 Diskuze

Vzhledem k tomu, že ve své diplomové práci přikládám důraz zvláště primární prevenci, v mém zájmu bude v následujících řádcích rozvinout diskuzi týkající se sociálně – psychologického výcviku jako metody určené pouze pro tento druh prevence. V diskuzi tedy představím svůj pohled na využití této výše citované metody, a to jak z hlediska jejich pozitivních, tak i negativních prvků.

Jak jsem již uváděla v teoretické části práce, metody sociálně – psychologického výcviku, např. hry a techniky využívající sociometrie, brainstorming, hraní rolí, interakční a pohybové aktivity, se řadí k efektivním formám primární prevence nežádoucích projevů chování, mezi něž patří i šikana, pomocí kterých dochází u žáků k odstraňování či alespoň částečnému minimalizování příčin vzniku tohoto sociálně – patologického chování. Pokud se však již nevhodné projevy chování v podobě šikany v třídních kolektivech objeví, k napravení narušených vzájemných vztahů se v rámci intervenčních programů (viz Kolářův ZIP popsany v příloze č. 5) používají také výše citované metody psychosociálního výcviku, z čehož vyplývá, že výcvik žáků v sociálních dovednostech nenachází své uplatnění pouze v oblasti prevence primární, jak tvrdí R. Braun (2005), ale nepostradatelné místo mu náleží i v oblasti intervence, tedy sekundární prevence.

Pozitivním prvkem sociálně psychologického výcviku na úrovni primární prevence šikany, tj. v předcházení jejího vzniku, je dle mého názoru to, že lektorovi výcviku je např. pomocí dynamické diagnostiky neboli pohybových her umožněno včas nahlédnout do sociálních rolí jednotlivých žáků v daném třídním kolektivu, s nimiž má možnost následně pracovat. Svou pozornost by pak měl především zaměřit na jedince ocitající se v problémových pozicích, tj. jedince, u nichž jsou zaznamenány vyšší sklony např. pocit méněcennosti, přehnaná sebekritičnost a úzkostnost, zvýšená agresivita a tendence sebeprosazovat se či nedostatečná empatie, k tomu stát se obětí nebo agresorem nežádoucího chování.

Co se týká doby, po kterou by mělo skupinové sezení třídy nejlépe probíhat, nesouhlasím s tím, že na jeho realizaci stačí pouhých 45 minut, myslím si, že je to málo, pokud mají být důsledně dodrženy všechny jeho etapy. Domnívám se, že v důsledku nedostatečného časového prostoru, tj. časového presu, může být do jisté míry ovlivněn, a to v negativním směru i prožitek frekventantů z realizované tematické hry. Na II. stupni ZŠ by tato situace mohla být řešena např. spojením občanské a rodinné výchovy do jednoho dvouhodinového předmětu, aby byly vytvořeny lepší podmínky pro vedení sociálně - psychologického výcviku, ve smyslu získání více času, nebo zavedením nového volitelného předmětu, které jsou většinou také dvouhodinové. S touto druhou variantou řešení jsem se v rámci svého průzkumu setkala na dvou školách. Na I. stupni ZŠ by pak 45 minut, tedy jedna vyučovací hodina, k provádění skupinových sezení třídy postačila, neboť při vybírání psychohrátek, volila bych hlavně pohybové a seznamovací hry, je v první řadě nutné zohledňovat věk žáků, kteří se na rozdíl od žáků starších nevydrží po delší dobu soustředit.

Rovněž si myslím, že v případě, kdy žák na základě podaných instrukcí nepochopí nebo dostatečně neporozumí, co je po něm v samostatné práci vyžadováno, by neměl trenér výcviku odmítnout žákovi poradit, protože z vlastní zkušenosti vím, že tito žáci pak mají tendence dotazovat se svých spolužáků, a tak ruší při prožitku z činnosti téměř celou skupinu.

Poslední věc, nad kterou bych se chtěla pozastavit, je otázka způsobu provádění shrnujícího závěrečného kolečka. Podle mého názoru je vhodnější, i když jak říká Kolář (2001) časově náročnější, proto také zastávám názor, že by vedení třídy mělo probíhat na II. stupni ZŠ po dobu dvou vyučovacích hodin, když v závěru sezení jsou vedeni k vyjádření

svých připomínek všichni přítomní účastníci. Tímto způsobem jsou přiměni k prezentování názorů i ti jedinci, kteří by se za jiných okolností neodvážili promluvit, tj. plaší, tiší, neprůbojní žáci. Myslím si, že právě tuto skupinu žáků je třeba podpořit a vést tak, aby se postupně zbavovali v kolektivu svých vrstevníků zábran a byli si sami sebou více jistí.

5. ZÁVĚR

Závěrem této diplomové práce bych chtěla říci, že se mi podařilo dosáhnout vytčeného výzkumného cíle, tedy zjistit, jaké zkušenosti mají s prevencí šikany žáci vybraných tří městských a tří venkovských škol. Z analýzy dat provedené vlastním průzkumem vyplynulo, že žáci navštěvující městské školy mají v porovnání se žáky škol venkovských s prevencí tohoto sociálně – patologického chování o něco větší zkušenosti. Znamená to tedy, že prevencí tohoto nevhodného chování se na městských školách zabývají o trochu více. Vysvětlení této skutečnosti bych viděla v tom, že se pedagogové snaží žáky městských škol více zapojovat do programů a k osvětě dané problematiky používají oproti školám venkovským efektivnější metody, právě dramatizaci neboli hraní rolí. Toto zjištění také dále vypovídá o tom, že učitelé městských škol mají větší zájem se v dané problematice sebevzdělávat, neboť necelé $\frac{3}{4}$ žáků městských škol oproti pouhým 36% žáků škol venkovských uvedlo, že o tom, jak se v případě nevhodného chování spolužáka zachovat, bylo poučeno právě od učitelů. Myslím si tedy, že zjištěná skutečnost, tj. stav prevence šikany na městských a venkovských školách, odráží spolupráci celého pedagogického týmu, protože jediný člověk, ŠMP či VP, bez podpory ostatních nemůže dosáhnout nějakých výraznějších změn projevujících se příznivějším sociálním klimatem ve třídách.

Z výsledků mého průzkumu však nelze vyvozovat nějaké obecně platné závěry, které by vypovídaly o stavu prevence šikany na všech městských a venkovských školách nacházejících se v okrese Svitavy. K získání objektivnějších výsledků v dané oblasti, tj. výsledků s větší vypovídající hodnotou, by totiž bylo třeba zadat dotazník většímu počtu žáků příslušných škol a rovněž navštívit i více škol v různých částech okresu. Usuzuji ale, že podstatnou roli zde bude vždy sehrávat týmovost a zaujetí jednotného postoje vůči tomuto chování bez ohledu na to, z kolika učitelů sestává pedagogický sbor.

Ze svého pohledu hodnotím tuto práci jako přínosnou, protože v průběhu jejího zpracovávání a tvoření mi bylo umožněno setkat se s odborníky zabývajícími se zmiňovanou problematikou a zúčastnit se jejich seminářů i zážitkových programů, které mě obohatily o poznatky a zkušenosti hodící se do praxe.

6. SEZNAM POUŽITÝCH PODKLADŮ A LITERATURY

- BENDL, S.: Prevence řešení šikany ve škole. Praha, Portál, 2003
- BOURCET, S., GRAVILLONOVÁ, I.: Šikana ve škole, na ulici, doma. Praha, Albatros, 2006
- BRAUN, R.: Hry a techniky v primární prevenci. Praha, Audendo, o. s., 2005
- ČERMÁK, I.: Agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou, Fakta, 1998
- ERB, H. H.: Násilí ve škole a jak mu čelit. Praha, Amulet, 2000
- FERJENČÍK, J.: Úvod do metodologie psychologického výzkumu – Jak zkoumat lidskou duši. Praha, Portál, 2000
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol.: Program podpory zdraví ve škole. Praha, Portál, 2006
- HERMOCHOVÁ, S.: Skupinová dynamika ve školní třídě, Kladno, Aisis, o. s., 2005
- KASÍKOVÁ, H.: Kooperativní učení a vyučování – Teoretické a praktické problémy. Praha, Karolinum, 2004
- KOLÁŘ, M.: Bolest šikanování. Praha, Portál, 2001
- KOLÁŘ, M.: Sborník příspěvků, 1. celostátní konference. Praha, Společenství proti šikaně, 2004
- KOLÁŘ, M.: Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízení. Praha, MŠMT ČR, 2003
- KONRÁD, L.: Osm smrtelných hříchů. Praha, Academia, 1999
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J.: Zlo na každý den - Život s deprivanty I. Praha, Galén, 2001
- PARRY, J., CARRINGTON, G.: Čelíme šikanování. Sborník metod. Metodický pokyn Institutu pedagogicko – psychologického poradenství ČR. 1995
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E.: Pedagogický slovník. Praha, Portál, 1995

ŘÍČAN, P.: Agresivita a šikana mezi dětmi. Praha, Portál, 1995

WEBOVÉ STRÁNKY:

www.minimalizacesikany.cz	cit. dne 7. 12. 2008
www.doris.cz/projekty/vip	cit. dne 15. 10. 2008
www.msmt.cz	cit. dne 10. 10. 2008
www.pedagogika.ff.cuni.cz/pages/cze/studium/osv	cit. dne 19. 11. 2008
www.congresintaref.org/actes_site.Php	cit. dne 30. 9. 2009
www.stred.info/cze	cit. dne 3. 12. 2008
www.nidm.cze/prilohy/vyzkum/socklize.doc	cit. dne 26. 4. 2009

VZDĚLÁVACÍ SEMINÁŘ:

Modelové řešení šikany – krizový scénář při práci se školní mládeží konaný 11. - 12. listopadu 2008 v Litomyšli pod vedením Mgr. R. Ježkové

SEZNAM PŘÍLOH

1. Dynamická diagnostika - hry a techniky využívající sociometrie
2. Tabulka – rysy chování, spolupráce, vztahů a celkové atmosféry charakterizující různá stadia negativního vývoje skupiny
3. Práce s oběťmi - některé techniky zaměřené na posilování sebevědomí a trénink asertivity
4. Obsah a komentář skrytého vrstevnického programu zaměřeného na šikanu a zvládání konfliktu ve třídě
5. Obsah a komentář základního intervenčního programu (ZIP)
6. Dotazník - „Vztahy v naší třídě“
7. Statistické údaje – zpracování dat, tabulky
8. Třídní desatero
9. Dotazník k zjišťování vzájemných vztahů používaný na škole „A“
10. Plán vzdělávacích seminářů na rok 2009

DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA – POHYBOVÉ HRY

KLUBÍČKO ČILI PAVUČINA

Čas: cca 10 minut

Určení: Jednoduchá kohezní hra, která výrazně posiluje kolektivní myšlení a pozitivní vztahy mezi dětmi.

Instrukce: Děti sedí v kruhu a vyučující jednomu z nich hodí klubíčko vlny. Děti mají za úkol si klubíčko házet a vždy zdůvodňovat svou volbu spolužáka. Dítě tedy obdrží klubíčko a hodí jej někomu se slovním doprovodem: „*házím klubíčko Zdeňkovi, protože....*“ V další fázi je dobré vést děti k přímému oslovení: „*házím Ti klubíčko, Zdeňku, protože*“

Průběh hry, vytěžení ze hry: Každý ze spolužáků odmotává kousek vlny a vzniká tak pavučina. Vyučující to může stále komentovat a upozorňovat děti na to, že i v mezilidských vztazích se vlastně jedná o neustálou „pavučinu“ kontaktů.

Upozornění: V této hře se nevyskytují problémy. Sociálně izolovaného žáka může do hry vtáhnout sám pedagog, nebo podpořit ostatní děti k volbě „outsidera“ nějakou pozitivní formulkou.

KVĚTINA – BODLÁK

Čas: cca 20 minut, podle potřeby

Určení: Jednoduchá kohezní hra, která výrazně posiluje kolektivní myšlení a pozitivní vztahy mezi dětmi.

Instrukce: Děti sedí v kruhu a učitel přinese květinu, kterou jednomu z dětí předá. Úkolem je předávat květinu a zdůvodňovat svou volbu. „*Předávám květinu Petrovi, protože*“ a ocení se nějaká pozitivní vlastnost, dovednost či zásluha. Po nějaké době je dobré vést děti k přímému oslovení: „*Předávám květinu Petře, protože*“

Průběh hry a vytěžení ze hry: Hra je zaměřena na posilování pozitivních vztahů ve třídě. Zpětné vazby posilují přímé vyjadřování názoru na druhé a učí děti hledat to dobré na svých spolužácích.

Upozornění: V této podobě je technika bezpečná. Ale, jak název napovídá má variantu v použití bodláku, kde by se mělo mluvit o negativech. Je to však velmi citlivá záležitost. Hra by měla mít podobu „*Mám tě rád, a proto mě na tebe mrzí “* Přesto je doporučováno tuto negativní variantu použít jen v poklidné a bezpečné atmosféře.

DYNAMICKÁ DIAGNOSTIKA – METODY TUŽKA - **PAPÍR**

OBLÁČKY

Čas: cca 20 – 25 minut

Určení: Sociometrická hra, která učí děti přímo vyjadřovat své preference, vhodná pro děti od druhého či třetího ročníku ZŠ a v jakékoliv formální či neformální skupině.

Instrukce: Děti dostávají předtištěný herní plán, kde je nakreslené sluníčko a sedm obláčků, rozmístěných po obloze. Začíná se povídáním o tom, že každý je sluníčko a měl by si tedy vybarvit oči, nos, pusinku a mezi své paprsky napsat své jméno. V následujících okamžicích se žáci zamýšlí, se kterými spolužáky by jim mohlo být na nebi hezky, koho by si na své nebe pozvali, s kým by se jim po nebi dobře plulo atd. Do každého obláčku tedy umístí jednoho ze svých spolužáků.

Průběh hry: Poté co děti vyplní svůj herní plán, v kruhu postupně říkají: „*Na své nebe jsem si pozval “*a jmenují některého ze spolužáků. Ten si svůj herní plán otočí a udělá si čárku, že na něčem nebi figuroval. To, že se čárky píší z rubu papíru, je důležité z toho důvodu, aby herní plány nefungovaly jako otevřená informace ostatním. Takovýmto způsobem proběhne všech sedm kol, kdy všechny děti postupně zveřejní své preference. Poté je vhodné těmito herními plány zaplnit stěny místnosti, v níž se pracuje.

Vytěžení ze hry: Pomocí této hry vedoucí skupiny zjišťuje preference dětí ve třídě. Ptá se jich, co je překvapilo, komu činilo potíže napsat či říci, kdo je pro ně důležitý, komu se dobře poslouchalo, že je někam pozván, kdo cítí radost, kdo cítí zklamání atd. Tuto hru lze také využít při případné nekázni některého žáka. Pokud nebude zachovávat

PŘÍLOHA Č. 1

stanovená pravidla, pak jej vyzveme, aby si k nám přinesl své „Nebe“ a sdělíme mu: „Vidíš, pro kolik lidí jsi tak důležitý, že si Tě zvou na své nebe? A ty děláš tohle“

Upozornění: Často se děti ptají, zda mohou některý obláček nevyplnit, či zda mohou napsat někoho z jiné třídy, či mohou nějaký obláček dokreslit – na všechny otázky reagujeme záporně. Také se může stát, že některé dítě nebude mít žádné preference, to lze dopředu očekávat a může se tomu zabránit dvěma možnými způsoby: buď hrajeme také a předpokládaného „outsidera“ si umístíme na své nebe, nebo do instrukce vložíme: kterého bys na své nebe chtěl, nebo u kterého předpokládáš, že by mu tam bylo dobře.

PARCELY MÉ POSTAVY

Čas: 15 – 20 minut

Určení: Sebepoznávací technika pro starší děti, použitelná cca od sedmé třídy.

Instrukce: Děti uvažují o svých vlastnostech a předkreslenou lidskou postavu rozdělují podle toho, z jakých vlastností jsou „poskládány“. V postavě vytváří jednotlivé úseky, parcely, a do každé napíší jednu svou vlastnost.

Průběh hry a vytěžení ze hry: Cílem hry je představit se pomocí namalované a rozdělené postavy, přičemž ostatní reagují a komentují to ze svého pohledu.

Upozornění: Pravděpodobně budou děti do svých postav vpisovat pozitivní a „společensky žádoucí“ vlastnosti, rozhodně ale nebudou chtít zveřejňovat vlastnosti, za které se spíše stydí. Úkolem hry není tyto negativní vlastnosti odhalovat.

RYSY CHOVÁNÍ, SPOLUPRÁCE, VZTAHŮ A CELKOVÉ ATMOSFÉRY
CHARAKTERIZUJÍCÍ RŮZNÁ STADIA NEGATIVNÍHO VÝVOJE SKUPINY

	Počáteční stadium	Pokročilé stadium
Jak se oběti chovají a jak odpovídají?	Poměrně otevřeně mluví o tom, co se jim stalo a kdo je šikanoval.	Je patrná ustrašenost, nechtějí prozradit, kdo jim ublížil. Někdy zdůvodňují své zranění bizarním způsobem.
Jak svědkové spolupracují?	Vyjadřují nesouhlas se šiknováním a bez většího strachu vypovídají.	Odmítají vypovídat, tvrdí, že nic neviděli a neslyšeli. Občas přiznávají, že nesmějí nic říct, protože by měli peklo. Případné výpovědi působí podezřele.
Jak se svědkové vztahují k podezřelým agresorům?	Násilí nepopírají a vyjadřují vůči němu své výhrady.	Násilí bagatelizují nebo ho popírají.
Jak se o konkrétním násilí vyjadřují ostatní členové skupiny?	Projevují soucit s obětí a porozumění neférovosti ubližování silných slabým.	Oběť je kritizována a znevažována. Často je obviněna, že si to vlastně způsobila sama.
Jak se členové skupiny vztahují k trpící nebo zraněné oběti?	Agresori nejsou vnímáni jednoznačně pozitivně, ale diferencovaně, jejich okolí se to nebojí vyjádřit.	Oceňují, chválí a brání agresory, případně pro ně hledají polehčující okolnosti
Jaká je atmosféra ve skupině?	Malá soudržnost, nespolupráce, omezená „pokulhávající“ svoboda projevu a názoru. Atmosféra je však ještě „živá.“	Těžká atmosféra strachu, napětí a nesvobody. „Špatně se tu dýchá.“

PRÁCE S OBĚŤMI, PŘÍP. POTENCIÁLNÍMI OBĚŤMI – POSILOVÁNÍ SEBEVĚDOMÍ

ZEĎ SPORŮ

Určení: Hra je určená zvláště pro chlapce a může mít více variant. Během ní lze pracovat jak se všemi žáky třídy, tak pouze s ohroženou skupinou dětí.

Instrukce: Tato hra vyžaduje rozdělení žáků do dvou skupin, které stojí v řadě proti sobě. Mezi nimi se pomocí křídý či provázku vyznačí mezní hranice, která nesmí být nikým z účastníků hry překročena. Nejprve jedna skupina po dobu cca 30 vteřin libovolně nadává druhé skupině a poté dojde k výměně rolí obou skupin.

Vytěžení ze hry: Po skončení psychohry je klíčové následné rozebrání dané aktivity v podobě diskuze, v rámci níž jsou účastníci dotazováni na to, jak se během hry cítili, jestli pro ně bylo těžké nadávat druhým a proč a jaké to je poslouchat nadávky od ostatních a nesmět se přitom bránit. I přestože je toto cvičení na první pohled poněkud drsné, přináší v konečné fázi pozitivní výsledek projevující se v chování žáků. Zkušenosti z praxe totiž poukazují na fakt, že po absolvování této aktivity mluví děti méně sprostě, neboť sprostá slova a nadávky pro ně ztrácí chuť „zakázaného ovoce“ tzn., že dochází k jejich „odtabuizování.“ Prostřednictvím výše popsané hry lze také při práci s celou třídou, tedy i agresory, umožnit žákům, kteří ubližují svým spolužákům, nadávají jim, podle nich často jen z „legrace,“ prožít a na vlastní kůži zakusit, jak nepříjemným pocitům a zážitkům vystavují oběti a jak jim svým nevhodným chováním ubližují.

OTLOUKÁNEK

Průběh hry: Hra „Otloukánek,“ určitá modifikace „Zdi sporů“, probíhá tak, že jeden žák – dobrovolník stojí uprostřed kruhu, přičemž ostatní osoby z kruhu ho verbálně napadají. Úkolem napadeného je zůstat klidný a znovu zopakovat nadávku směřovanou na jeho osobu. Například: „Ty seš strašnej debil.“ – „Ano, jsem strašnej debil.“

Vytěžení ze hry: Účelem tohoto cvičení je naučit napadeného člověka odstupu od nepříjemné, stresující situace tzn. snížit jeho přecitlivělost na psychický nátlak vyvolaný

ze strany útočníka, resp. zvýšit odolnost vůči němu. Stejně jako v předchozích cvičeních i v tomto případě se účastníci aktivity postupně střídají v roli „otloukána.“

Upozornění: Cvičení typu „Zdi sporů“ či „Otloukána,“ která mohou žáky na jedné straně bavit, na straně druhé se mohou stát nadávky a urážky spouštěčem výbušných nekontrolovatelných reakcí jednotlivců či celé skupiny, doporučuje Bendl (2003) ukončovat hry uchopením jejich účastníků kolem ramen a usmáním se na sebe, to vše za doprovodu rytmické hudby, aby došlo k uvolnění atmosféry a setřesení strachu.

PRÁCE S OBĚTMI, PŘÍP. POTENCIÁLNÍMI OBĚTMI – TRÉNINK ASERTIVITY

TECHNIKA ASERTIVNÍHO „NE“

Instrukce: Techniku, říkání „NE,“ neboli techniku asertivního „NE“ je možné nacvičovat ve dvojicích.

Průběh hry: Princip cvičení spočívá v tom, že žák č. 2 má za úkol přemluvit žáka č. 1, aby mu něco půjčil, např. kolo, které dostal k narozeninám, na němž se chce žák č. 2 projet, nebo aby s ním někam šel. Žák č. 1 to však udělat nechce, přičemž smyslem této aktivity je odolat přesvědčování žáka č. 2. Po skončení dialogu si žáci role vzájemně vymění.

Vytěžení ze hry: Poté přichází na řadu diskuze, ve které se jak žáci - „diváci“ tak žáci - „herci“ vyjadřují k sehrané scéně. Zamýšlí se nad tím, proč někdo přesvědčování odolal a někdo ne. Společně hledají různé způsoby a možnosti, jak odolat nátlaku vyvíjeného ze strany druhých. Parryová s Carringtonovou (1997) v tomto směru radí, aby žák v roli přemlouvané osoby naslouchal svému tělu, i svým pocitům tzn., jednal podle toho, co chce doopravdy říci a udělat. Vyslovením „NE“ nejlépe hned na samém začátku dialogu, dotyčná osoba neodmítá druhou osobu, ale pouze její žádost. Místo toho jí může nabídnout i jinou alternativu např.: „Ne nechci hrát fotbal, pojďme se místo toho projít“, přičemž asertivitu je třeba vyjadřovat celým tělem např. chůze se zdviženou hlavou, držení očního kontaktu s druhou osobou a žádné úsměvy.

TECHNIKA „MLŽENÍ“

V okamžiku, kdy se jedinec stává terčem ponižujících urážek, nadávek a zraňujících poznámek, nemusí se hádat či rozčilovat, ale proměnit se v „mlhu“ a jednoduše tak pohlcovat to, co o něm druzí říkají. Pokud to je pravda, odpoví: „*Mohl bys mít pravdu*“ nebo „*To je možné,*“ případně „*Možná, že máš pravdu.*“ Autorky jsou toho názoru, že pokud se reaguje na urážky urážkami, napětí se zvyšuje, a proto je třeba žáky učit tomu, aby se v těchto situacích vyvarovali přehnaným reakcím a nenechali se zbytečně vyprovokovat.

OBSAH A KOMENTÁŘ SKRYTÉHO VRSTEVNICKÉHO PROGRAMU ZAMĚŘENÉHO NA ŠIKANU A ZVLÁDÁNÍ KONFLIKTŮ VE TŘÍDĚ

PRVNÍ HODINA

Náplň prvního skupinového sezení tvoří diagnostika třídy prováděná formou dotazníku, konkrétně pomocí Hrabalova SO-RA-DU (T – 118). Ze znalostí, tzn., z jakých pozitivních vazeb žáků ve třídě je možné vycházet, které negativní vazby jsou oslabené, které vazby lze využít jako podpůrné apod., získaných z vyplněných dotazníků jednotlivých žáků, je možné vytvořit účinnou preventivní strategii proti šikanování.

V rámci diagnostiky používá autorka v závěru první hodiny vedle sociometrického testu také techniku zaměřenou na identifikaci sympatických spolužáků ve skupině. Úkolem žáků je nezávisle na jejich individuální volbě ukázat nataženou rukou směr, v němž sedí osoba, o níž se domnívají, že je ve třídě nejoblíbenější. Ve chvíli, kdy již všichni na někoho ze třídy ukazují, otevřou žáci oči, přičemž pro označené jedince nastává moment pozitivní zpětné vazby.

Zmapování vzájemných vztahů ve vybrané problémové třídě, především vztahů agresorů k ostatním, také určení žáků, jejichž názor je pro agresory důležitý a zdůvodnění sympatií (antipatií) žáků k obětem agrese, se tedy stává důležitým východiskem pro další práci se skupinou.

DRUHÁ HODINA

Druhá hodina se svým obsahem především orientuje na výcvik žáků v pozitivní vzájemné komunikaci a současně se zaměřuje i na posilování pozitivních vazeb ve třídě.

V úvodní části druhého sezení jsou žáci na základě výsledků sociometrického testu seznámeni s třemi nejsympatičtějšími a třemi nejvlivnějšími spolužáky, tedy žáky, kteří mají na jednání třídy pozitivní vliv, přičemž zbytek třídy má možnost těmto „vyvoleným“ žákům osobně říci, co se jim na nich líbí, co u nich oceňují, jakých vlastností si na nich váží atd. Při této příležitosti je vhodné žáky upozornit také na

skutečnost, že v kategorii vlivu se kromě jmenovaných současně vysoko umístil i někdo, kdo se však v kategorii sympatií nachází na chvostu skupiny, z čehož lze usuzovat, že tento jedinec svým chováním ovlivňuje třídu jednoznačně negativně. I přestože se jméno tohoto žáka, agresora, resp. pravděpodobného agresora, nevyslovuje, je mu tímto způsobem poskytnuta neadresná negativní zpětná vazba.

Jak pro bližší vzájemné poznání členů skupiny, tedy zjištění jejich společných charakteristik, tak pro uvolnění se do druhé části sezení zařazuje psychohrátko nazvaná „*Místa si vymění ti, kteří....*“. Instruktor programu stojící v kruhu utvořeném ze židlí např. vyvolává: „*Místa si vymění ti, kteří mají mladší sourozence*“, „*Místa si vymění ti, kteří mají doma psa*“, „*Místa si vymění ti, kteří mají radši prázdniny než školu*“, „*Místa si vymění ti, kteří se rádi smějí*“ atd. Každý koho se to týká, vybíhá a snaží se zasednout některou z volných židlí, přičemž úkolem ostatních žáků je pozorně sledovat, kdo z nich si mění židli. Právě výše zmíněnými neutrálními instrukcemi doporučuje Martincová zahajovat tuto hru, aby se snížilo počáteční napětí vyvolané u některých žáků novou sociální situací. Poté lze již z hlediska dané problematiky prokládat neutrální instrukce cílenými instrukcemi neboli osobnějšími otázkami typu: „*Místa si vymění ti, kteří by tuto třídu vyměnili za jinou*“, „*Místa si vymění ti, kteří mají v této třídě nejlepšího kamaráda*“, „*Místa si vymění ti, kteří si myslí, že by se mohlo ve vztazích této třídy něco zlepšit*“ atd.

Také předání slova jednotlivým žákům, jež se tak střídají ve funkci lektora, plní v tomto směru svůj účel, neboť někteří z nich výzvami typu: „*Místa si vymění ti, kterým vadí, že se někteří kluci chovají hrubě k holkám*“ atd. ostatním poskytují cenné informace o třídě. V této souvislosti Kolář (2001) podotýká, že existují dva způsoby hraní, kdy při prvním je v kruhu o jednu židli méně než hráčů a ten, který je ve výměně nejpomalejší a nemá si kam sednout, vymýšlí další společnou charakteristiku, která ho zajímá. Naopak při druhém způsobu hraní jsou v kruhu umístěny židle pro každého hráče a nejlépe po řadě a bez soutěžení se postupně vystřídají všichni žáci, což je dle Koláře lepší.

Kruhového uspořádání židlí, kde na rozdíl od psychohry, „*Místa si vymění ti, kteří...*“, jedna židle přebývá, zůstává volná, lze využít i při hře pojmenované „*Chtěl/a bych, aby sis vedle mě sedl/a ty, protože...*“ („*Po mé pravé ruce si sedne..., protože...*“).

Každý žák, po jehož pravé ruce se uvolní místo, vyzývá např. větou typu: „*Chtěl/a bych, aby ses vedle mě posadila ty Martino, protože máš moc hezký úsměv*“, někoho ze svých spolužáků. Žáci oceňují své spolužáky tím, že jim předávají hezká poselství, a tak si je přivolávají k sobě.

V úplném závěru si na žádost dospělé osoby mezi sebou vyměňují židle pouze ti žáci, kteří si myslí, že se během sezení o sobě nebo o ostatních dozvěděli něco nového, a ti žáci, kteří mají zájem v psychohrátkách i při dalším setkání pokračovat.

TŘETÍ HODINA

Hlavním cílem třetího skupinového sezení je poskytnout agresorovi či potenciálnímu agresorovi prostřednictvím psychohry již adresnou přirozenou negativní zpětnou vazbu.

Úkolem každého žáka je zamyslet se nad otázkou, co by chtěl, aby se změnilo ve vzájemných vztazích třídy. Při této příležitosti mají žáci kamkoliv na plochu své obkreslené ruky např. na dlaň, po obvodu prstů, kterou nepodepisují, ale mohou si ji různě ozdobit, napsat sdělení třem i více svým spolužákům, výhradně bývají oslovováni agresori, co by chtěli, aby se změnilo na jejich chování. Negativní hodnocení chování šikanujícího jedince přichází jak ze strany obětí, na jejichž názoru ale agresorovi většinou moc nezáleží, tak i od ostatních spolužáků.

Po dokončení činnosti jsou jednotlivé obrázky rukou se vzkazy uspořádány po obvodu třídy do kruhu, aby si je mohly děti lépe prohlédnout a v klidu si důkladně přečíst všechna sdělení, včetně těch, která jsou určena právě jim. Samotné čtení rukou trvá žákům déle než jejich vlastní tvorba.

Poté, pokud ovšem žáci chtějí, mohou své pocity ze vzkazů vyjadřovat slovně. V tomto okamžiku se hodí s dětmi hovořit o tom, že je velmi těžké a přitom důležité umět od druhých, kterým něco vadí na našem chování, přijmout kritiku, přičemž záleží na každém člověku, zda se rozhodne tyto požadavky akceptovat, nebo zda je odmítne. Žákům se však nesmí zapomenout zdůraznit, že v případě odmítnutí promarnují možnost porozumět ostatním a navázat s nimi přátelské vztahy založené mimo jiné i na respektu k názoru druhých. Psychohrátkou jsou tedy žáci vedeni k podpoření vzájemných pozitivních vztahů ve třídě.

ČTVRTÁ HODINA

Předposlední čtvrtá hodina sestává z takových aktivit, během nichž mají žáci možnost vyzkoušet si své sociální dovednosti, konkrétně schopnost přiblížit se k ostatním spolužákům bez jakékoli verbální komunikace, ale tím, co dělají. Podle Martincové jde o to, aby se žákům podařilo překonat vnitřní bariéru, která jim může někdy zbytečně bránit ve sblížení s těmi, které mají rádi.

V úvodu tohoto skupinového sezení si žáci stoupnou do kruhu, chytí se za ruce a beze slov si vychutnávají spojení s lidmi, kteří jsou pro sebe navzájem důležití. Martincová říká, že tato pro žáky nová zkušenost může zejména v pubertě vyvolat při držení se za ruku s chlapcem či naopak s dívkou smích a pošťuchování. Pokud se ale kruh nepodaří vytvořit, využívá realizátorka programu dané situace k povídání o tom, jak je někdy těžší podat někomu ruku než do něho strčit.

Poté se pokračuje hrou „*Molekuly*.“ Žákům, kteří se při této hře volně pohybují v prostoru, se vysvětlí, že představují částčky směsi, jež se podle určitých zákonitostí spojují do různě velkých molekul, přičemž každá molekula je pro směs důležitá. Věťami typu: „*Částice se shluknou po třech, šesti, jedenácti ... atd.*“, kdy musí žáci rychle utvořit příslušně velké molekuly, je směs neustále promíchávána. Ten, kdo se nevešel do žádné molekuly a přilepil se již na hotovou molekulu jako poslední, vypadává. Hra pokračuje do té doby, než zůstanou dva poslední hráči.

Po skončení této rozechřívací aktivity, během níž k sobě děti navzájem promlouvají celým tělem, tím jak se tváří, jak se k sobě přibližují apod., se v následující části hodiny přistupuje k další psychohrátce zvané „*Vláčky*.“ Úkolem žáků je rozpočítat se na prvního až třetího, přičemž první jsou „*mašinky*“, druzí „*hytláci*“ a třetí „*strojvedoucí*.“ Ke každé mašině se střídavě přiřazuje jeden z hytláků a jeden ze strojvedoucích, takže vzniknou trojice. Aby však byly vzniklé trojice smíšené, nedoporučuje Martincová ponechat rozdělení na samotných žácích, neboť ti z hlediska pohlaví i z hlediska vzájemných vazeb vytváří trojice homogenní. Trojice je podle ní třeba sestavovat tak, aby outsideři třídy a oběti počínajících šikan tvořili vláček s prosociálně orientovanými dívkami či chlapci, kteří vůči nim v sociometrii vyjádřili

kooperativní tendence. Naopak agresori se nejčastěji slučují s dívkami, jedná se většinou o vítězky sympatií třídy, jež pro ně představují pozitivní autoritu.

Během hry, kdy má otevřené oči pouze strojvedoucí, mezi sebou žáci nesmí verbálně komunikovat nebo se domlouvat na určitých neverbálních signálech, které by používali k dorozumění při pohybu v prostoru. Děti se drží v pase, jen mašinky mají před hrudí vztyčené dlaně jako obranu před nárazem. Hra je ukončena v okamžiku, kdy se všichni žáci postupně vystřídají v jednotlivých rolích.

Podle toho, kdo se z žáků nejlépe cítil v roli „mašinek“, „hytláků“ a „strojvedoucích“ se rozdělí do tří skupin. Nejprve je vyzvána skupina „hytláků“ a „strojvedoucích“, aby na základě svých vlastních zkušeností s tím, jaké to je být „mašinkou“, sdělili mašinkám, jaké vlastnosti a způsoby chování se podle nich v této roli, tzn. v tom „být mašinkou“ uplatňují. Autorka programu říká, že děti na mašinkách nejčastěji oceňují jejich odvahu, tedy nebát se narazit, když strojvůdce nebo hytlák špatně řídí, také důvěru v ostatní a obětavost. Posléze je dán prostor i samotným mašinkám, aby více pohovořily o svých pocitech, tedy co se jim na této roli líbilo a proč si ji vybrali. Stejně tak se vystřídají i obě další skupiny.

Pro pobavení žáků se do závěru předposledního sezení doporučuje zařadit i nějakou kontaktní hru. Děti např. vytvoří kruh a poté, co zavrou oči, pošle lektor programu v obou směrech tři doteky různého charakteru v obličeji. Ten, kdo obdrží dotek, otevírá oči a předává ho dalšímu. Tím, jak přibývá žáků s otevřenýma očima, přibývá i smíchu z postupného zkreslování doteků.

PÁTÁ HODINA

V páté poslední hodině použitého programu má každý žák možnost na své namalované dlani nabídnout třídě jako celku, popř. těm spolužákům, kteří jsou pro něho důležití to, co může změnit na svém chování, aby se klima v dané třídě o poznání zlepšilo. Žák např. vychází z toho, co se o sobě dozvěděl z rukou ostatních spolužáků při druhé hodině, ale zároveň k vlastnímu rozhodnutí o tom, co může udělat pro to, aby se všichni ve třídě cítili lépe, může dospět sám na základě zkušeností z předchozích skupinových setkání. Martincová říká, že v této části programu nabízí třídě změnu

chování i ten, kdo o sobě ve druhé hodině na dlaních od spolužáků četl nejvíce kritiky, tedy agresor.

Stejně jako při druhém setkání i v tomto posledním obkreslí žáci na předložené archy papíru svou ruku doplněnou na rozdíl od té první již podpisem, z nichž je následně poskládán kolem třídy kruh. Když si děti beze slov, neboť ticho pomáhá sdělení intenzivněji zažít, přečtou všechny vzkazy, tedy to, co jim ostatní nabízejí, jmenovitě oslovují především ty spolužáky, jejichž ruka jim udělala největší radost či je nejvíce překvapila. V tomto případě se žáci obrací zejména na agresora. Celé situaci dodává na její přirozenosti to, že ve třídě dochází v dané chvíli ke spontánním, nikoliv předem připraveným a nacvičeným reakcím žáků, kteří mluví o tom, jak jsou za to rádi, a kteří na něm obdivují to, co udělal. Žáci tedy poskytují především agresorovi, ale nejen jemu spontánní zpětnou vazbu, kdy oceňují učiněné rozhodnutí týkající se změny jeho chování.

OBSAH A KOMENTÁŘ ZÁKLADNÍHO INTERVENČNÍHO PROGRAMU (ZIP)

1. DIAGNOSTIKA

V první etapě tvořené pouze jedním setkáním trvajícím 45 minut se mapuje skrytý život uvnitř skupiny. K tomuto účelu doporučuje Kolář v daném případě použít baterii dvou metod, a to konkrétně SO-RA-D v kombinaci s DSSR, protože SO-RA-D sám o sobě neposkytuje informace o vztazích a postojích jednotlivých žáků týkajících se šikanování a násilí a nepozná se z něj tedy, jaké normy jsou ve třídě vyznávány. Naopak jeho velkou výhodou je ale to, že se jedná o nepřímou metodu, z níž případní agresori nerozpoznají, o co při vyšetřování jde, a v případě potřeby nemusí být ani patrné, že předmětem zájmu je právě šikanování. Díky poznatkům získaným vyhodnocením SO-RA-DU v souvislosti s DSSR lze orientačně zjistit podstatná fakta o třídě např. kdo šikanuje, jakou úlohu „funkci“ mají jednotliví žáci nebo podskupiny při šikanování, které normy ve skupině převažují, zda prosociální, nebo disociální atd. Také při podezření na pokročilou šikanu se odbornou interpretací kombinace výsledků získaných oběma metodami, dá účinně čelit „obráceným“ výsledkům šikanování, kdy např. pouze dva žáci označí třídní hvězdu za agresora a skutečná oběť, žák s dobrým prospěchem a slušným chováním je převažující většinou svých spolužáků vnímán jako nepřátelský a ubližující ostatním.

Vysvětlení a zdůvodnění kompletního sociometrického šetření vztahů ve třídě by mělo být v zásadě pravdivé. Pokud se pedagog dozví např. od rodičů nebo si sám všimne ubližování silnějších slabším, dá žákům jasně najevo, že pro napravení celé situace je třeba ji nejprve zmapovat. Jinak tomu je v případech, kdy má učitel na šikanu pouze podezření a rovněž u pokročilých šikan. Zde je nutné pravý důvod chystaného záměru ve třídě utajit a vyjádřit ho nejlépe v obecné rovině např. tak, že se jedná o orientační šetření vzájemných vztahů sloužící pro pedagogické účely.

2. PODPŮRNÁ ATMOSFÉRA A MOTIVOVÁNÍ ŽÁKŮ PRO SPOLUPRÁCI

Cílem druhé etapy, která také zahrnuje jedno setkání probíhající na rozdíl od prvního po dobu 90 minut, je navázat pozitivní kontakt, probudit minimální soudržnost a podnítit zájem změnit vztahy mezi členy skupiny.

Před samotným zahájením druhého setkání je třeba nejprve učinit proměnu dosavadního prostoru. Úkolem žáků je ze svých židlí vytvořit kruh. Dost často se však kruh nepovede hned napoprvé utvořit a místo něj vznikají různé patvary. Důvodem této skutečnosti bývá podle Koláře snaha některých členů skrýt se před zraky terapeuta skupiny, separovat se od ostatních apod. V kruhu je zajímavé všimnout si i toho: „Kdo kde sedí?“, „Kdo sedí vedle koho?“, „Kdo se na koho dívá, když mluví?“ atd.

V okamžiku, kdy již všichni žáci sedí včetně instruktora programu na svých místech, je čas na seznamovací hru *„Házení špatně chytatelného předmětu a představovací kolečko.“* Ve skupině stojící v kruhu se hází míčem. Házející žák nejprve řekne jméno příjemce, tedy toho, komu je míč určen a vzápětí zavolá např. *„hází se cihla“*, *„medicinbal“*, *„kámen“*, *„meloun“* atd., přičemž chytající žák musí s míčem zacházet podle toho, za co ho předchozí hráč označil. Hned nato žáci postupně jmenují všechny své spolužáky tak, jak sedí v kruhu. Kolář dodává, že není nic neobvyklého, když se děti mezi sebou neznají křestním jménem a říkají si příjmením či používají přezdívky nebo víc jak polovina třídy zcela úplně vynechá jednoho a toho samého žáka. Tato hra se nevyužívá jen k orientaci ve jménech, ale také k uvolnění žáků a k dynamické diagnostice vztahů mezi účastníky sezení. Jako alternativu představení lze použít i cedulku na oděvu, což je technika, při níž si žáci ve dvojicích kladou otázky a poté ostatním představují druhého člena své dvojice.

Po zahájení a vzájemném představení všech jsou dětem poskytnuty některé zajímavé informace týkající se zejména pozitivních podpůrných individuálních výsledků zjištěných na základě kompletního sociometrického šetření vztahů v dané třídě.

Než se přistoupí k hlavnímu tématu dne, osvědčuje se zařadit další psychohru např. „*Molekuly a atomy*“ nebo její alternativy třeba „*Vláčky*“ zaměřené na podporu soudržnosti a rovněž diagnostiku.

V poslední závěrečné části tohoto druhého skupinové sezení se v rámci hlavního tématu dne realizátor programu již plně věnuje otevření problematiky šikanování a s ní úzce související nápravě vztahů ve třídě. Problém šikany může být dle Koláře otevřen několika různými způsoby, např. převyprávěním skutečného příběhu o šikanování, na základě něhož je žákům vysvětleno, v čem spočívá rozdíl mezi škádlením a šikanováním, tedy co je a co není šikanování, a objasněno, co lze považovat za její počáteční a co již za pokročilý vývojový stupeň. Také řešením morálních otázek spojených se skutečným či smyšleným příběhem šikanování je dán žákům prostor k tomu, aby se společně ve skupinkách zamysleli nad řešením konkrétní popisované situace, tj. co by dotyčnému člověku poradili, co by mohli udělat oni sami, aby oběti pomohli, jak by podle nich měla oběť, příp. oni sami reagovat příště, a aby se tedy pokusili definovat problém a ostatním sdělili a zdůvodnili, proč se rozhodli právě tak a ne jinak. I přehráním jednoduchého scénáře šikanování mají žáci možnost ocitnout se v kůži toho druhého, kdy reflexe pocitů obětí, agresorů či agresorek i diváků, vždy vyústí v celotřídní diskuzi o tom, co lze v dané situaci dělat. Podle Parry a Carrington (1997) si tímto způsobem mohou žáci např. nacvičovat, jak působit jako silný, nebojácný a sebejistý, jak zvládat nátlak, jak se vyrovnávat s provokacemi atd. Zkouší si různé reakce na šikanování např. úsměv, poděkování nebo odchod, ale vždy mají zůstat klidné. Přínos hraní rolí shledává Bendl (2003) především v tom, že se děti cvičí nejen v sociálních dovednostech, ale zároveň se učí uvědoměleji řešit konkrétní spor, což je v případě šikany velmi potřebné. Dále zhlédnutím filmu, jehož hlavní linií tvoří příběh o ubližování silnějším slabším, a také četbou krásné literatury, kdy vhodně zvolenou knihou, (Kolář doporučuje pro žáky ZŠ „*Ty máš ale odvahu*“ od Blobelové, lze, jak to píše Bendl (2003), dávat dětem za vzor známé románové hrdiny, poctivé postavy, které si zaslouží obdiv, neboť musí čelit překážkám a zvládat stresové situace, mají pevnou vůli a pomáhají druhým. Čtení krásné literatury tak podporuje rozvoj čtenářovy citovosti, sociální inteligence i empatie. Náměty a materiály pro hraní rolí a

skupinové diskuze poskytují ve své publikaci autorky Parryová s Carringtonovou (1997, s. 103 – 111).

Poté, co jsou žáci blíže seznámeni s problémem šikany některým z výše představených způsobů, nastává pravá chvíle k uskutečnění přípravných kroků, prostřednictvím nichž dochází k nápravě neboli změně vzájemných vztahů k lepšímu. Protože plánovaná změna vyžaduje zavedení pravidelných třídních setkávání vedených v demokratickém duchu, má se přípravnými kroky, o kterých již padla zmínka v podkapitole „*Prostředky ZIP vedoucí ke změně*“, na mysli:

- *Seznámení dětí se základními komunitními pravidly* - tj. s jejich obsahem a s významem fungování jednotlivých pravidel;
- *Společné vytvoření třídní charty proti šikanování*
- *Provedení volby spolusprávy*

3. *POMOC A INTERVENCE*

Třetí předposlední etapa ZIP, jejímž smyslem je již vlastní léčba nemocných vztahů ve skupině, sestává ze dvou časově stejně ohraničených setkání, která mají od tohoto okamžiku svou pevně danou strukturu (pro připomenutí viz „*Prostředky ZIP vedoucí ke změně – třídní setkávání*“).

Třetí setkání stejně jako to čtvrté je zaměřeno na proměnu vztahů a změnu atmosféry k lepšímu s cílem podpořit kohezi třídy. Obě setkání začínají zahájením, kontrolou úkolů a vystoupením spolusprávy. Poté přichází na řadu hra. V případě třetího setkání se jedná o psychohru pojmenovanou „*Místa si vymění ti, kteří....*“, během které žáci zjišťují, co vše mají společného, nebo její alternativu např. „*Ztroskotání lodi – pobyt na pustém ostrově.*“ Ve čtvrtém setkání je na toto místo zařazena hra s názvem „*Po mé pravé ruce si sedne..., protože...*“, která může být nahrazena i alternativami, jakými jsou např. „*Klubíčko*“, „*Náhodná síť sympatií*“ atd.

„*Kresba ruky, aneb co mohou udělat ostatní a co já sám, abychom se ve třídě cítili bezpečně a v pohodě*“ je technika s herními prvky, která je za účelem řešení problému použita už ve skrytém vrstevnickém programu, kde prostupuje na rozdíl od ZIP, dvěma setkáními, a to třetím a pátým. V rámci tématu dne, kdy se tedy mají žáci zamyslet jak nad tím, co by chtěli, aby se změnilo na chování některých spolužáků, tak i nad tím co

mohou oni sami udělat pro to, aby se všichni ve třídě cítili lépe, tvoří tato technika, jež má několik způsobů využití např. diagnostika, zpětná vazba, sebehodnocení atd. a je převzata od Martincové, součást třetího setkání ZIP. Téma čtvrtého skupinového setkání spočívá v hledání odpovědi na otázku, co by mohla třída dělat společně zajímavého. Metodou brainstormingu jsou žáci podněcováni k vymýšlení různých nápadů, které se zapisují na tabuli a postupně redukují. Nakonec se diskutuje jen o těch dobrých, jež se posléze realizují. Může jít např. o zorganizování vícedenního výletu či nějaké sportovní nebo kulturní akce atd. Žáci jsou rovněž požádáni, aby při samostatné práci vymysleli název pro svou třídu. Z pohledu autora má tato technika velký význam, protože přispívá k utváření identity a hranic skupiny.

4. ZHODNOCENÍ SITUACE, PŘÍP. PŘEDÁNÍ ROZJETÉHO „SKUPINOVÉHO VLAKU“

V poslední čtvrté etapě zahrnující závěrečné páté sezení se posuzuje účinnost ZIP, tzn. hodnocení celé situace a žáků spolusprávou a naopak zhodnocení práce spolusprávy ostatními žáky, a rovněž dochází k předávání těch nejdůležitějších informací, které instruktor programu během svého působení o skupině zjistil, třídnímu učiteli. Pokud se však pedagog stává aktivním účastníkem programu, je situace o mnoho výhodnější, protože učitel je v „obrazu“ a po ukončení ZIP se mu lépe pokračuje v dobře započaté skupinové práci se třídou.

Po zahájení, které probíhá úplně stejně jako u dvou předchozích sezení, tj. kontrole úkolů a vystoupení spolusprávy, patří místo psychohrátce s názvem „*Máme hodně společného a společné kývání a dýchání.*“ Jeden z žáků libovolně rozptýlených po místnosti zahájí „řetězovou reakci“ tím, že si k sobě zavolá někoho, kdo se mu v něčem podobá, např. nosí také brýle apod. Druhý člen skupiny se prvního dotkne a zavolá k sobě dalšího spolužáka, s nímž má něco společného zase on. Hra pokračuje v tomto duchu až do okamžiku, kdy jsou spolu spojeny všechny děti. Poté žáci vytvoří kruh, v němž se chytanou za ruce. Skupina si sedne nebo klekne tak, aby se jeden druhého vzájemně dotýkal, a všichni společně začnou kývat tělem. Lze se pokusit i o společný dech skupiny, kdy každý zpočátku dýchá tak, jak potřebuje, až se dech postupně sjednocuje a skupina „dýchá jako jedno velké tělo.“ Autor podotýká, že společné

PŘÍLOHA Č. 5

dýchání není vhodné používat u dospívajících. Těmito aktivitami si mají žáci především uvědomit, že patří všichni k sobě, a dospět tak k pocitu sounáležitosti.

Hra „*Vlázky*“ se v další části programu využívá k hrovému hodnocení situace i jednotlivců, což představuje hlavní téma posledního setkání.

Celý program je posléze zakončen neverbálním rozloučením všech členů skupiny v kruhu. K tomuto účelu se často používá tleskání či vydupávání určitého rytmu nebo tichá pošta dotekem, kterou vedle Koláře zařazuje do závěrečné části svého vrstevnického programu i Martincová.

PŘÍLOHA Č. 6

Třída:

Věk:

Pohlaví: Chlapec / Dívka

Vztahy v naší třídě – dotazník

1) Se kterými z následujících projevů chování se ve vaší třídě setkáváš a jak často?

- nadávání
a) denně b) velmi často c) často d) někdy e) málokdy f) nikdy
- opomíjení (přehlížení)
a) denně b) velmi často c) často d) někdy e) málokdy f) nikdy
- posměch
a) denně b) velmi často c) často d) někdy e) málokdy f) nikdy
- výhrůžky
a) denně b) velmi často c) často d) někdy e) málokdy f) nikdy
- negativně zabarvené přezdívky
a) denně b) velmi často c) často d) někdy e) málokdy f) nikdy
- brání, ničení nebo schovávání věcí
a) denně b) velmi často c) často d) někdy e) málokdy f) nikdy
- osobní urážky
a) denně b) velmi často c) často d) někdy e) málokdy f) nikdy
- urážky rodiny
a) denně b) velmi často c) často d) někdy e) málokdy f) nikdy
- urážky z rasových důvodů
a) denně b) velmi často c) často d) někdy e) málokdy f) nikdy
- kopání a rány
a) denně b) velmi často c) často d) někdy e) málokdy f) nikdy
- tělesné ubližování
a) denně b) velmi často c) často d) někdy e) málokdy f) nikdy

2) Pokud se setkáváš ještě s dalšími pro tebe nevhodnými projevy chování, vypiš je v následujících řádcích:

.....

.....

.....

PŘÍLOHA Č. 6

3) Kdyby se někdo k tobě takto choval, věděl/a bys, co máš dělat?

- a) ano, jsem poučen/a od rodičů
- b) ano, jsem poučen/a od učitelů
- c) ano, jsem poučen/a od kamaráda
- d) ano, jsem poučen/a z médií – tisk, rádio, televize, internet
- e) ne, nevěděl/a
- f) jiné (uved')

4) Chová se tak někdo z vaší třídy k tobě?

- a) ano, denně b) ano, velmi často c) ano, často d) ano, někdy e) ano, málokdy f) ne, nikdy

5) Nešel / nešla jsi do školy ze strachu, že se k tobě bude někdo takto chovat?

- a) ano, velmi často b) ano, často c) ano, několikrát d) ano, jednou e) ne, nikdy

6) Proč se podle tebe někteří žáci takto chovají k druhým?

.....

.....

.....

7) Choval/a ses ty sám/sama tak k někomu?

- a) ano, velmi často b) ano, často c) ano, několikrát d) ano, jednou e) ne, nikdy

8) Pokud ano, proč jsi to dělal/a?

.....

.....

.....

9) Zastal/a by ses spolužáka nebo se mu snažil/a nějak pomoci, kdyby se k němu někdo z vaší třídy takto choval?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

10) Komu bys o takovém chování řekl/a?

- a) rodičům
- b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli, kterému důvěřuji
- c) řediteli / ředitelce
- d) sourozenci
- e) kamarádovi

PŘÍLOHA Č. 6

f) nikomu

g) někomu jinému (uved' komu)

11) Hovoří či hovořil s vámi třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, např. v rámci nějakého vyučovacího předmětu o mezilidských vztazích, třeba o šikaně?

a) ano

b) ne

12) Pokud „ano,“ jakým způsobem jsi byl/a s danou problematikou seznámen/a?

a) formou diskuze, kde jsem vyjádřil/a svůj vlastní názor

b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání jednoduchého scénáře šikanování)

c) zhlédnutím filmu o šikaně

d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy

e) psaním úvah a povídek na toto téma

f) jiné (uved')

13) S některými z výše uvedených aktivit jsem se setkal/a:

a) v třídnických hodinách

b) v některých vyučovacích předmětech (prosím, zde uved' v jakých)

c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída se školou nebo jako jednotlivci účastnili

d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)

e) jiné (uved')

14) Byly pro tebe aktivity, kterých jsi se zúčastnil/a v něčem užitečné?

a) ano

b) ne

15) Pokud „ano,“ napiš, v čem pro tebe byly přínosné:

.....

.....

.....

16) Kdyby se ti stalo, že ti někdo, komu se nemůžeš ubránit, bude záměrně a opakovaně dělat něco, co je ti nepříjemné, co tě ponižuje, např. do tebe strká, bije tě, schovává ti věci, vyhrožuje ti, nadává ti, pomlouvá tě či navádí spolužáky, aby se s tebou nebavili a nevšíмали si tě, označil/a bys toto chování za:

a) škádlení

b) šikanu

c) pošťuchování

PŘÍLOHA Č. 6

d) jiné (uved’)

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší třídě?

a) ano b) ne

18) Pokud „ano,“ řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

a) ano b) ne

19) Pokud „ano,“ jak jsi spokojený/á nebo jak jsi byl spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

- a) jsem (byl/a jsem) velmi spokojený/á
- b) jsem (byl/a jsem) spokojený/á jen částečně
- c) nijak, protože se nic nevyřešilo
- d) nejsem (nebyl/a jsem) vůbec spokojený/á

20) Pokud se takové chování ve vaší třídě objevuje, navrhní, co by podle tebe pomohlo posílit, utužit a zlepšit vztahy mezi vámi navzájem:

Třída: 9.
Věk: 14
Pohlaví: Chlapec / Dívka

Vztahy v naší třídě – dotazník

1) Se kterými z následujících projevů chování se ve vaší třídě setkáváš a jak často?

- | | | | | | | |
|--------------------------------------|----------|----------------|---|---|---|---|
| • nadávání | a) denně | b) velmi často | c) často | ☒ d) někdy | e) málokdy | f) nikdy |
| • opomíjení (přehlížení) | a) denně | b) velmi často | c) často | d) někdy | ☒ e) málokdy | f) nikdy |
| • posměch | a) denně | b) velmi často | c) často | ☒ d) někdy | e) málokdy | f) nikdy |
| • výhrůžky | a) denně | b) velmi často | c) často | d) někdy | e) málokdy | ☒ f) nikdy |
| • negativně zabarvené přezdívky | a) denně | b) velmi často | c) často | ☒ d) někdy | e) málokdy | f) nikdy |
| • brání, ničení nebo schovávání věcí | a) denně | b) velmi často | ☒ c) často | d) někdy | e) málokdy | f) nikdy |
| • osobní urážky | a) denně | b) velmi často | c) často | d) někdy | ☒ e) málokdy | f) nikdy |
| • urážky rodiny | a) denně | b) velmi často | c) často | d) někdy | e) málokdy | ☒ f) nikdy |
| • urážky z rasových důvodů | a) denně | b) velmi často | c) často | d) někdy | e) málokdy | ☒ f) nikdy |
| • kopání a rány | a) denně | b) velmi často | c) často | d) někdy | ☒ e) málokdy | f) nikdy |
| • tělesné ubližování | a) denně | b) velmi často | c) často | d) někdy | e) málokdy | ☒ f) nikdy |

2) Pokud se setkáváš ještě s dalšími pro tebe nevhodnými projevy chování, vypiš je v následujících řádcích:

~~Právě jsem se setkal~~

3) Kdyby se někdo k tobě takto choval, věděl/a bys, co máš dělat?

- ☒ a) ano, jsem poučen/a od rodičů
☒ b) ano, jsem poučen/a od učitelů
c) ano, jsem poučen/a od kamaráda
d) ano, jsem poučen/a z médií – tisk, rádio, televize, internet
e) ne, nevěděl/a
f) jiné (uveď)

4) Chová se tak někdo z vaší třídy k tobě?

- a) ano, denně b) ano, velmi často c) ano, často d) ano, někdy ☒ e) ano, málokdy f) ne, nikdy

5) Nešel / nešla jsi do školy ze strachu, že se k tobě bude někdo takto chovat?

- a) ano, velmi často b) ano, často c) ano, několikrát d) ano, jednou ☒ e) ne, nikdy

6) Proč se podle tebe někteří žáci takto chovají k druhým?

pro špatnou povahu kvůli tomu jak vypadají kvůli oblečení (naklednutí)

7) Choval/a ses ty sám/sama tak k někomu?

- a) ano, velmi často b) ano, často c) ano, několikrát ☒ d) ano, jednou e) ne, nikdy

8) Pokud ano, proč jsi to dělal/a?

aby jsem to tomu dotčenému opatila protože on dělal mně to samé

9) Zastal/a by ses spolužáka nebo se mu snažil/a nějak pomoci, kdyby se k němu někdo z vaší třídy takto choval?

- a) ano ☒ b) spíše ano c) spíše ne d) ne

10) Komu bys o takovém chování řekl/a?

- ☒ a) rodičům
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli, kterému důvěřuji
c) řediteli / ředitelce

d) sourozenci

☒ e) kamarádovi

f) nikomu

g) někomu jinému (uveď komu)

11) Hovoří či hovořil s vámi třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, např. v rámci nějakého vyučovacího předmětu o mezilidských vztazích, třeba o šikaně?

☒ a) ano

b) ne

12) Pokud „ano“, jakým způsobem jsi byl/a s danou problematikou seznámen/a?

☒ a) formou diskuze, kde jsem vyjádřil/a svůj vlastní názor

b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání jednoduchého scénáře šikanování)

c) zhlédnutím filmu o šikaně

☒ d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy

e) psaním úvah a povídek na toto téma

f) jiné (uveď)

13) S některými z výše uvedených aktivit jsem se setkal/a:

a) v třídnických hodinách

☒ b) v některých vyučovacích předmětech (prosím, zde uveď v jakých) – *ve výtvarné a rodinné výchově (DRV)*

c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída se školou nebo jako jednotlivci účastnili

d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)

e) jiné (uveď)

14) Byly pro tebe aktivity, kterých jsi se zúčastnil/a v něčem užitečné?

a) ano

☒ b) ne

15) Pokud „ano“, napiš, v čem pro tebe byly přínosné:

.....
.....

16) Kdyby se ti stalo, že ti někdo, komu se nemůžeš ubránit, bude záměrně a opakovaně dělat něco, co je ti nepříjemné, co tě ponižuje, např. do tebe strká, bije tě, schovává ti věci, vyhrožuje ti, nadává ti, pomlouvá tě či navádí spolužáky, aby se s tebou nebavili a nevšímali si tě, označil/a bys toto chování za:

a) škádlení

☒ b) šikanu

c) pošťuchování

d) jiné (uveď)

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší třídě?

a) ano

☒ b) ne

18) Pokud „ano“, řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

a) ano

b) ne

19) Pokud „ano“, jak jsi spokojený/á nebo jak jsi byl spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

a) jsem (byl/a jsem) velmi spokojený/á

b) jsem (byl/a jsem) spokojený/á jen částečně

c) nijak, protože se nic nevyřešilo

d) nejsem (nebyl/a jsem) vůbec spokojený/á

20) Pokud se takové chování ve vaší třídě objevuje, navrhní, co by podle tebe pomohlo posílit, utužit a zlepšit vztahy mezi vámi navzájem:

bylo by dobré, aby se mohli nosit školní uniformy aby mezi nimi nebyli žádní rozdíly.

Třída: 8
Věk: 13
Pohlaví: (Chlapec) Dívče

Vztahy v naší třídě – dotazník

1) Se kterými z následujících projevů chování se ve vaší třídě setkáváš a jak často?

- | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------------|-----------------------|-----------------|-----------------|-------------------|----------|
| • nadávání | a) denně | <u>b) velmi často</u> | c) často | d) někdy | e) málokdy | f) nikdy |
| • opomíjení (přehlížení) | a) denně | b) velmi často | c) často | <u>d) někdy</u> | e) málokdy | f) nikdy |
| • posměch | a) denně | b) velmi často | c) často | <u>d) někdy</u> | e) málokdy | f) nikdy |
| • výhrůžky | a) denně | b) velmi často | <u>c) často</u> | d) někdy | e) málokdy | f) nikdy |
| • negativně zabarvené přezdívky | a) denně | <u>b) velmi často</u> | c) často | d) někdy | e) málokdy | f) nikdy |
| • brání, ničení nebo schovávání věcí | <u>a) denně</u> | b) velmi často | c) často | d) někdy | e) málokdy | f) nikdy |
| • osobní urážky | a) denně | <u>b) velmi často</u> | c) často | d) někdy | e) málokdy | f) nikdy |
| • urážky rodiny | a) denně | b) velmi často | c) často | <u>d) někdy</u> | e) málokdy | f) nikdy |
| • urážky z rasových důvodů | a) denně | b) velmi často | c) často | d) někdy | e) málokdy | f) nikdy |
| • kopání a rány | a) denně | b) velmi často | <u>c) často</u> | d) někdy | e) málokdy | f) nikdy |
| • tělesné ubližování | a) denně | b) velmi často | c) často | d) někdy | <u>e) málokdy</u> | f) nikdy |

2) Pokud se setkáváš ještě s dalšími pro tebe nevhodnými projevy chování, vypiš je v následujících řádcích:

3) Kdyby se někdo k tobě takto choval, věděl/a bys, co máš dělat?

- a) ano, jsem poučen/a od rodičů
b) ano, jsem poučen/a od učitelů
c) ano, jsem poučen/a od kamaráda
d) ano, jsem poučen/a z médií – tisk, rádio, televize, internet
e) ne, nevěděl/a
f) jiné (uveď) *Věděl jsem to a šel se s tím domluvit s rodiči*

4) Chová se tak někdo z vaší třídy k tobě?

- a) ano, denně b) ano, velmi často c) ano, často d) ano, někdy e) ano, málokdy f) ne, nikdy

5) Nešel / nešla jsi do školy ze strachu, že se k tobě bude někdo takto chovat?

- a) ano, velmi často b) ano, často c) ano, několikrát d) ano, jednou e) ne, nikdy

6) Proč se podle tebe někteří žáci takto chovají k druhým?

Vyhledávají si zkrátka někoho, na čem se mohou vyžít a neví, jak se chovat

7) Choval/a ses ty sám/sama tak k někomu?

- a) ano, velmi často b) ano, často c) ano, několikrát d) ano, jednou e) ne, nikdy

8) Pokud ano, proč jsi to dělal/a?

Jsi oběhováno a šel jsem se s tím domluvit

9) Zastal/a by ses spolužáka nebo se mu snažil/a nějak pomoci, kdyby se k němu někdo z vaší třídy takto choval?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

10) Komu bys o takovém chování řekl/a?

- a) rodičům
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli, kterému důvěřuji
c) řediteli / ředitelce

d) sourozenci

☒ e) kamarádovi

f) nikomu

g) někomu jinému (uveď komu)

11) Hovoří či hovořil s vámi třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, např. v rámci nějakého vyučovacího předmětu o mezilidských vztazích, třeba o šikaně?

☒ a) ano b) ne

12) Pokud „ano“, jakým způsobem jsi byl/a s danou problematikou seznámen/a?

☒ a) formou diskuze, kde jsem vyjádřil/a svůj vlastní názor

b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání jednoduchého scénáře šikanování)

c) zhlédnutím filmu o šikaně

☒ d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy

e) psaním úvah a povídek na toto téma

f) jiné (uveď)

13) S některými z výše uvedených aktivit jsem se setkal/a:

a) v třídnických hodinách

☒ b) v některých vyučovacích předmětech (prosím, zde uveď v jakých) *ORU*

c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída se školou nebo jako jednotlivci účastnili

d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)

e) jiné (uveď)

14) Byly pro tebe aktivity, kterých jsi se zúčastnil/a v něčem užitečné?

a) ano ☒ b) ne

15) Pokud „ano“, napiš, v čem pro tebe byly přínosné:

.....

16) Kdyby se ti stalo, že ti někdo, komu se nemůžeš ubránit, bude záměrně a opakovaně dělat něco, co je ti nepříjemné, co tě ponižuje, např. do tebe strká, bije tě, schovává ti věci, vyhrožuje ti, nadává ti, pomlouvá tě či navádí spolužáky, aby se s tebou ne bavili a ne všimali si tě, označil/a bys toto chování za:

a) škádlení

☒ b) šikanu

c) pošťuchování

d) jiné (uveď)

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší třídě?

a) ano ☒ b) ne

18) Pokud „ano“, řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

a) ano ☒ b) ne

19) Pokud „ano“, jak jsi spokojený/á nebo jak jsi byl spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

a) jsem (byl/a jsem) velmi spokojený/á

b) jsem (byl/a jsem) spokojený/á jen částečně

☒ c) nijak, protože se nic nevyřešilo

d) nejsem (nebyl/a jsem) vůbec spokojený/á

20) Pokud se takové chování ve vaší třídě objevuje, navrhní, co by podle tebe pomohlo posílit, utužit a zlepšit vztahy mezi vámi navzájem: *Více intelektuální práce, více dialogu (málokdy se seznámí).*

PŘÍLOHA Č. 7 - POČTY DÍVEK A CHLAPCŮ NA ŠKOLÁCH

Celkový počet dotázaných žáků		108
	četnost výskytu	%
dívky	63	58
chapci	45	42

Celkový počet dotázaných žáků - škola "A"		19
	četnost výskytu	%
dívky	13	68
chapci	6	32

Celkový počet dotázaných žáků - škola "B"		23
	četnost výskytu	%
dívky	12	52
chapci	11	48

Celkový počet dotázaných žáků - škola "C"		16
	četnost výskytu	%
dívky	12	75
chapci	4	25

Celkový počet dotázaných žáků - škola "D"		18
	četnost výskytu	%
dívky	8	44
chapci	10	56

Celkový počet dotázaných žáků - škola "E"		18
	četnost výskytu	%
dívky	10	56
chapci	8	44

Celkový počet dotázaných žáků - škola "F"		14
	četnost výskytu	%
dívky	8	57
chapci	6	43

Celkový počet dotázaných žáků - městské		58
	četnost výskytu	%
dívky	36	62
chapci	22	38

Celkový počet dotázaných žáků - venkovské		50
	četnost výskytu	%
dívky	26	52
chapci	24	48

Ot. č. 1 - Se kterými z následujících projevů chování se ve vaší třídě setkáváš a jak často?

Pohlaví

Dívky a chlapci

celkem dívky a chlapci 108

projevy chování	četnost výskytu											
	denně		velmi často		často		někdy		málokdy		nikdy	
		%		%		%		%		%		%
nadávání	25	23	16	15	19	18	35	32	13	12	0	0
opomíjení (přehlížení)	5	5	4	4	9	8	43	40	33	31	14	13
posměch	5	5	5	5	23	21	39	36	31	29	5	5
výhrůžky	2	2	1	1	8	7	14	13	48	44	35	32
negativně zabarvené přezdívky	5	5	7	6	19	18	31	29	31	29	15	14
braní, ničení nebo schovávání věcí	13	12	3	3	20	19	23	21	35	32	14	13
osobní urážky	6	6	9	8	11	10	30	28	35	32	17	16
urážky rodiny	1	1	0	0	0	0	5	5	36	33	66	61
urážky z rasových důvodů	1	1	2	2	3	3	6	6	20	19	76	70
kopání a rány	2	2	3	3	10	9	7	6	43	40	43	40
tělesné ubližování	2	2	1	1	1	1	10	9	42	39	52	48

celkový počet odpovědí

1188

četnost výskytu	počet odpovědí	
		%
denně	67	6
velmi často	51	4
často	123	10
někdy	243	20
málokdy	367	31
nikdy	337	28

celkový počet odpovědí "denně"

67

projevy chování	denně	
		%
nadávání	25	37
opomíjení (přehlížení)	5	7
posměch	5	7
výhrůžky	2	3
negativně zabarvené přezdívky	5	7
braní, ničení nebo schovávání věcí	13	19
osobní urážky	6	9
urážky rodiny	1	1
urážky z rasových důvodů	1	1

kopání a rány	2	3
tělesné ubližování	2	3

celkový počet odpovědí "velmi často"

51

projevy chování	velmi často	
		%
nadávání	16	31
opomíjení (přehlížení)	4	8
posměch	5	10
výhrůžky	1	2
negativně zabarvené přezdívky	7	14
braní, ničení nebo schovávání věcí	3	6
osobní urážky	9	18
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	2	4
kopání a rány	3	6
tělesné ubližování	1	2

celkový počet odpovědí "často"

123

projevy chování	často	
		%
nadávání	19	15
opomíjení (přehlížení)	9	7
posměch	23	19
výhrůžky	8	7
negativně zabarvené přezdívky	19	15
braní, ničení nebo schovávání věcí	20	16
osobní urážky	11	9
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	3	2
kopání a rány	10	8
tělesné ubližování	1	1

celkový počet odpovědí "někdy"

243

projevy chování	někdy	
		%
nadávání	35	14
opomíjení (přehlížení)	43	18
posměch	39	16
výhrůžky	14	6

negativně zabarvené přezdívky	31	13
braní, ničení nebo schovávání věcí	23	9
osobní urážky	30	12
urážky rodiny	5	2
urážky z rasových důvodů	6	2
kopání a rány	7	3
tělesné ubližování	10	4

celkový počet odpovědí "málokdy"

367

projevy chování	málokdy	
		%
nadávání	13	4
opomíjení (přehlížení)	33	9
posměch	31	8
výhružky	48	13
negativně zabarvené přezdívky	31	8
braní, ničení nebo schovávání věcí	35	10
osobní urážky	35	10
urážky rodiny	36	10
urážky z rasových důvodů	20	5
kopání a rány	43	12
tělesné ubližování	42	11

celkový počet odpovědí "nikdy"

337

projevy chování	nikdy	
		%
nadávání	0	0
opomíjení (přehlížení)	14	4
posměch	5	1
výhružky	35	10
negativně zabarvené přezdívky	15	4
braní, ničení nebo schovávání věcí	14	4
osobní urážky	17	5
urážky rodiny	66	20
urážky z rasových důvodů	76	23
kopání a rány	43	13
tělesné ubližování	52	15

Ot. č. 1 - Se kterými z následujících projevů chování se ve vaší třídě setkáváš a jak často?

Dívky

celkem dívek 63

projevy chování	četnost výskytu											
	denně		velmi často		často		někdy		málokdy		nikdy	
		%		%		%		%		%		%
nadávání	10	16	8	13	14	22	23	37	8	13	0	0
opomíjení (přehlížení)	2	3	2	3	7	11	26	41	17	27	9	14
posměch	1	2	2	3	13	21	24	38	20	32	3	5
výhrůžky	1	2	0	0	4	6	6	10	28	44	24	38
negativně zabarvené přezdívky	1	2	3	5	12	19	21	33	17	27	9	14
braní, ničení nebo schovávání věcí	8	13	3	5	11	17	15	24	20	32	6	10
osobní urážky	2	3	3	5	7	11	19	30	21	33	11	17
urážky rodiny	0	0	0	0	0	0	2	3	20	32	41	65
urážky z rasových důvodů	0	0	1	2	2	3	2	3	15	24	43	68
kopání a rány	0	0	1	2	6	10	3	5	23	37	30	48
tělesné ubližování	0	0	1	2	0	0	4	6	26	41	32	51

celkový počet odpovědí

693

četnost výskytu	počet odpovědí	
		%
denně	25	4
velmi často	24	3
často	76	11
někdy	145	21
málokdy	215	31
nikdy	208	30

celkový počet odpovědí "denně"

25

projevy chování	denně	
		%
nadávání	10	40
opomíjení (přehlížení)	2	8
posměch	1	4
výhrůžky	1	4
negativně zabarvené přezdívky	1	4
braní, ničení nebo schovávání věcí	8	32
osobní urážky	2	8
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	0	0
kopání a rány	0	0

tělesné ubližování	0	0
--------------------	---	---

celkový počet odpovědí "velmi často"

24

projevy chování	velmi často	
		%
nadávání	8	33
opomíjení (přehlížení)	2	8
posměch	2	8
výhrůžky	0	0
negativně zabarvené přezdívky	3	13
braní, ničení nebo schovávání věcí	3	13
osobní urážky	3	13
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	1	4
kopání a rány	1	4
tělesné ubližování	1	4

celkový počet odpovědí "často"

76

projevy chování	často	
		%
nadávání	14	18
opomíjení (přehlížení)	7	9
posměch	13	17
výhrůžky	4	5
negativně zabarvené přezdívky	12	16
braní, ničení nebo schovávání věcí	11	14
osobní urážky	7	9
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	2	3
kopání a rány	6	8
tělesné ubližování	0	0

celkový počet odpovědí "někdy"

145

projevy chování	někdy	
		%
nadávání	23	16
opomíjení (přehlížení)	26	18
posměch	24	17
výhrůžky	6	4
negativně zabarvené přezdívky	21	14

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 1

braní, ničení nebo schovávání věcí	15	10
osobní urážky	19	13
urážky rodiny	2	1
urážky z rasových důvodů	2	1
kopání a rány	3	2
tělesné ubližování	4	3

celkový počet odpovědí "málokdy"

215

projevy chování	málokdy	
		%
nadávání	8	4
opomíjení (přehlížení)	17	8
posměch	20	9
výhružky	28	13
negativně zabarvené přezdívky	17	8
braní, ničení nebo schovávání věcí	20	9
osobní urážky	21	10
urážky rodiny	20	9
urážky z rasových důvodů	15	7
kopání a rány	23	11
tělesné ubližování	26	12

celkový počet odpovědí "nikdy"

208

projevy chování	nikdy	
		%
nadávání	0	0
opomíjení (přehlížení)	9	4
posměch	3	1
výhružky	24	12
negativně zabarvené přezdívky	9	4
braní, ničení nebo schovávání věcí	6	3
osobní urážky	11	5
urážky rodiny	41	20
urážky z rasových důvodů	43	21
kopání a rány	30	14
tělesné ubližování	32	15

Ot. č. 1 - Se kterými z následujících projevů chování se ve vaší třídě setkáváš a jak často?

Chlapci

celkem chlapců 45

projevy chování	četnost výskytu											
	denně		velmi často		často		někdy		málokdy		nikdy	
		%		%		%		%		%		%
nadávání	15	33	8	18	5	11	12	27	5	11	0	0
opomíjení (opomíjení)	3	7	2	4	2	4	17	38	16	36	5	11
posměch	4	9	3	7	10	22	15	33	11	24	2	4
výhružky	1	2	1	2	4	9	8	18	20	44	11	24
negativně zabarvené přezdívky	4	9	4	9	7	16	10	22	14	31	6	13
braní, ničení nebo schovávání věcí	5	11	0	0	9	20	8	18	15	33	8	18
osobní urážky	4	9	6	13	4	9	11	24	14	31	6	13
urážky rodiny	1	2	0	0	0	0	3	7	16	36	25	56
urážky z rasových důvodů	1	2	1	2	1	2	4	9	5	11	33	73
kopání a rány	2	4	2	4	4	9	4	9	20	44	13	29
tělesné ubližování	2	4	0	0	1	2	6	13	16	36	20	44

celkový počet odpovědí

495

četnost výskytu	počet odpovědí	
		%
denně	42	8
velmi často	27	5
často	47	9
někdy	98	20
málokdy	152	31
nikdy	129	26

celkový počet odpovědí "denně"

42

projevy chování	denně	
		%
nadávání	15	36
opomíjení (přehlížení)	3	7
posměch	4	10
výhružky	1	2
negativně zabarvené přezdívky	4	10
braní, ničení nebo schovávání věcí	5	12
osobní urážky	4	10
urážky rodiny	1	2
urážky z rasových důvodů	1	2
kopání a rány	2	5

tělesné ubližování	2	5
--------------------	---	---

celkový počet odpovědí "velmi často"

27

projevy chování	velmi často	
		%
nadávání	8	30
opomíjení (přehlížení)	2	7
posměch	3	11
výhrůžky	1	4
negativně zabarvené přezdívky	4	15
braní, ničení nebo schovávání věcí	0	0
osobní urážky	6	22
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	1	4
kopání a rány	2	7
tělesné ubližování	0	0

celkový počet odpovědí "často"

47

projevy chování	často	
		%
nadávání	5	11
opomíjení (přehlížení)	2	4
posměch	10	21
výhrůžky	4	9
negativně zabarvené přezdívky	7	15
braní, ničení nebo schovávání věcí	9	19
osobní urážky	4	9
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	1	2
kopání a rány	4	9
tělesné ubližování	1	2

celkový počet odpovědí "někdy"

98

projevy chování	někdy	
		%
nadávání	12	12
opomíjení (přehlížení)	17	17
posměch	15	15
výhrůžky	8	8
negativně zabarvené přezdívky	10	10

braní, ničení nebo schovávání věcí	8	8
osobní urážky	11	11
urážky rodiny	3	3
urážky z rasových důvodů	4	4
kopání a rány	4	4
tělesné ubližování	6	6

celkový počet odpovědí "málokdy"

152

projevy chování	málokdy	
		%
nadávání	5	3
opomíjení (přehlížení)	16	11
posměch	11	7
výhrůžky	20	13
negativně zabarvené přezdívky	14	9
braní, ničení nebo schovávání věcí	15	10
osobní urážky	14	9
urážky rodiny	16	11
urážky z rasových důvodů	5	3
kopání a rány	20	13
tělesné ubližování	16	11

celkový počet odpovědí "nikdy"

129

projevy chování	nikdy	
		%
nadávání	0	0
opomíjení (přehlížení)	5	4
posměch	2	2
výhrůžky	11	9
negativně zabarvené přezdívky	6	5
braní, ničení nebo schovávání věcí	8	6
osobní urážky	6	5
urážky rodiny	25	19
urážky z rasových důvodů	33	26
kopání a rány	13	10
tělesné ubližování	20	16

Ot. č. 1 - Se kterými z následujících projevů chování se ve vaší třídě setkáváš a jak často?

Jednotlivé školy

Škola "A"

celkem žáků

19

projevy chování	četnost výskytu											
	denně		velmi často		často		někdy		málokdy		nikdy	
		%		%		%		%		%		%
nadávání	3	16	4	21	5	26	5	26	2	11	0	0
opomíjení (přehlížení)	0	0	2	11	1	5	7	37	7	37	2	11
posměch	1	5	1	5	4	21	7	37	5	26	1	5
výhrůžky	0	0	0	0	1	5	2	11	10	53	6	32
negativně zabarvené přezdívky	0	0	0	0	3	16	6	32	5	26	5	26
braní, ničení nebo schovávání věcí	0	0	0	0	2	11	8	42	9	47	0	0
osobní urážky	0	0	2	11	3	16	5	26	7	37	2	11
urážky rodiny	0	0	0	0	0	0	0	0	7	37	12	63
urážky z rasových důvodů	0	0	0	0	0	0	0	0	5	26	14	74
kopání a rány	0	0	0	0	1	5	1	5	9	47	8	42
tělesné ubližování	0	0	0	0	0	0	1	5	12	63	6	32

celkový počet odpovědí

209

četnost výskytu	počet odpovědí	
		%
denně	4	2
velmi často	9	4
často	20	10
někdy	42	20
málokdy	78	37
nikdy	56	27

Škola "B"

celkem žáků

23

projevy chování	četnost výskytu											
	denně		velmi často		často		někdy		málokdy		nikdy	
		%		%		%		%		%		%
nadávání	2	9	3	13	5	22	8	35	5	22	0	0
opomíjení (přehlížení)	3	13	1	4	0	0	7	30	10	43	2	9
posměch	1	4	0	0	6	26	7	30	7	30	2	9
výhrůžky	0	0	1	4	1	4	3	13	9	39	9	39
negativně zabarvené přezdívky	0	0	1	4	4	17	3	13	8	35	7	30
braní, ničení nebo schovávání věcí	0	0	1	4	3	13	2	9	11	48	6	26
osobní urážky	0	0	2	9	2	9	7	30	6	26	6	26
urážky rodiny	0	0	0	0	0	0	0	0	5	22	18	78

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 1

urážky z rasových důvodů	0	0	0	0	0	0	0	0	3	13	20	87
kopání a rány	0	0	1	4	1	4	0	0	8	35	13	57
tělesné ubližování	0	0	0	0	1	4	2	9	7	30	13	57

celkový počet odpovědí

253

četnost výskytu	počet odpovědí	
		%
denně	6	2
velmi často	10	4
často	23	9
někdy	39	15
málokdy	79	31
nikdy	96	38

Škola "C"

celkem žáků

16

	četnost výskytu											
	denně		velmi často		často		někdy		málokdy		nikdy	
		%		%		%		%		%		%
nadávání	8	50	1	6	2	13	4	25	1	6	0	0
opomíjení (přehlížení)	1	6	0	0	2	13	7	44	2	13	4	25
posměch	1	6	1	6	1	6	6	38	6	38	1	6
výhrůžky	1	6	0	0	1	6	2	13	5	31	7	44
negativně zabarvené přezdívky	1	6	2	13	3	19	4	25	4	25	2	13
braní, ničení nebo schovávání věcí	8	50	1	6	3	19	1	6	2	13	1	6
osobní urážky	2	13	1	6	2	13	2	13	9	56	0	0
urážky rodiny	1	6	0	0	0	0	1	6	3	19	11	69
urážky z rasových důvodů	0	0	0	0	2	13	1	6	4	25	9	56
kopání a rány	0	0	1	6	2	13	2	13	0	0	11	69
tělesné ubližování	0	0	1	6	0	0	1	6	3	19	11	69

celkový počet odpovědí

176

četnost výskytu	počet odpovědí	
		%
denně	23	13
velmi často	8	5
často	18	10
někdy	31	18
málokdy	39	22
nikdy	57	32

Škola "C"

celkem žáků

18

projevy chování	četnost výskytu											
	denně		velmi často		často		někdy		málokdy		nikdy	
		%		%		%		%		%		%
nadávání	2	11	4	22	2	11	9	50	1	6	0	0
opomíjení (přehlížení)	0	0	0	0	2	11	5	28	9	50	2	11
posměch	1	6	0	0	2	11	8	44	6	33	1	6
výhrůžky	1	6	0	0	3	17	1	6	8	44	5	28
negativně zabarvené přezdívky	1	6	1	6	1	6	5	28	9	50	1	6
braní, ničení nebo schovávání věcí	4	22	0	0	5	28	5	28	3	17	1	6
osobní urážky	1	6	3	17	1	6	5	28	7	39	1	6
urážky rodiny	0	0	0	0	0	0	1	6	6	33	11	61
urážky z rasových důvodů	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	100
kopání a rány	1	6	1	6	2	11	2	11	12	67	0	0
tělesné ubližování	1	6	0	0	0	0	2	11	9	50	6	33

celkový počet odpovědí

198

četnost výskytu	počet odpovědí	
		%
denně	12	6
velmi často	9	5
často	18	9
někdy	43	22
málokdy	70	35
nikdy	46	23

Škola "E"

celkem žáků

18

projevy chování	četnost výskytu											
	denně		velmi často		často		někdy		málokdy		nikdy	
		%		%		%		%		%		%
nadávání	6	33	3	17	2	11	6	33	1	6	0	0
opomíjení (přehlížení)	1	6	1	6	1	6	9	50	4	22	2	11
posměch	1	6	2	11	7	39	6	33	2	11	0	0
výhrůžky	0	0	0	0	2	11	2	11	11	61	3	17
negativně zabarvené přezdívky	1	6	2	11	7	39	6	33	2	11	0	0
braní, ničení nebo schovávání věcí	0	0	1	6	2	11	5	28	7	39	3	17
osobní urážky	3	17	0	0	3	17	5	28	4	22	3	17
urážky rodiny	0	0	0	0	0	0	0	0	8	44	10	56
urážky z rasových důvodů	0	0	1	6	1	6	1	6	3	17	12	67
kopání a rány	0	0	0	0	3	17	2	11	8	44	5	28

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 1

tělesné ubližování	0	0	0	0	0	0	3	17	7	39	8	44
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	----	---	----	---	----

celkový počet odpovědí

198

četnost výskytu	počet odpovědí	
		%
denně	12	6
velmi často	10	5
často	28	14
někdy	45	23
málokdy	57	29
nikdy	46	23

Škola "F"

celkem žáků

14

projevy chování	četnost výskytu											
	denně		velmi často		často		někdy		málokdy		nikdy	
		%		%		%		%		%		%
nadávání	4	29	1	7	3	21	3	21	3	21	0	0
opomíjení (přehlížení)	0	0	0	0	3	21	8	57	1	7	2	14
posměch	0	0	1	7	3	21	5	36	5	36	0	0
výhrůžky	0	0	0	0	0	0	4	29	5	36	5	36
negativně zabarvené přezdívky	2	14	0	0	5	36	3	21	3	21	1	7
braní, ničení nebo schovávání věcí	1	7	0	0	5	36	3	21	2	14	3	21
osobní urážky	0	0	1	7	0	0	6	43	3	21	4	29
urážky rodiny	0	0	0	0	0	0	3	21	7	50	4	29
urážky z rasových důvodů	1	0	1	7	0	0	4	29	6	43	2	14
kopání a rány	1	7	0	0	1	7	0	0	6	43	6	43
tělesné ubližování	1	7	0	0	0	0	1	7	4	29	8	57

celkový počet odpovědí

154

četnost výskytu	počet odpovědí	
		%
denně	10	6
velmi často	4	3
často	20	13
někdy	40	26
málokdy	45	29
nikdy	35	23

Ot. č. 1 - Se kterými z následujících projevů chování se ve vaší třídě setkáváš a jak často?

Městské a venkovské školy

Městské školy

celkem žáků

58

projevy chování	četnost výskytu											
	denně		velmi často		často		někdy		málokdy		nikdy	
		%		%		%		%		%		%
nadávání	13	22	8	14	12	21	17	29	8	14	0	0
opomíjení (přehlížení)	4	7	3	5	3	5	21	36	19	33	8	14
posměch	3	5	2	3	11	19	20	34	18	31	4	7
výhrůžky	1	2	1	2	3	5	7	12	24	41	22	38
negativně zabarvené přezdívky	1	2	4	7	10	17	13	22	16	28	14	24
braní, ničení nebo schovávání věcí	8	14	2	3	8	14	11	19	22	38	7	12
osobní urážky	2	3	5	9	7	12	14	24	20	34	10	17
urážky rodiny	1	2	0	0	0	0	1	2	15	26	41	71
urážky z rasových důvodů	0	0	0	0	2	3	1	2	10	17	45	78
kopání a rány	0	0	2	3	4	7	3	5	19	33	30	52
tělesné ubližování	0	0	1	2	1	2	4	7	22	38	30	52

celkový počet odpovědí

638

četnost výskytu	počet odpovědí	
		%
denně	33	5
velmi často	28	4
často	61	10
někdy	112	18
málokdy	193	30
nikdy	211	33

celkový počet odpovědí "denně"

33

projevy chování	denně	
		%
nadávání	13	39
opomíjení (přehlížení)	4	12
posměch	3	9
výhrůžky	1	3
negativně zabarvené přezdívky	1	3
braní, ničení nebo schovávání věcí	8	24
osobní urážky	2	6
urážky rodiny	1	3

urážky z rasových důvodů	0	0
kopání a rány	0	0
tělesné ubližování	0	0

celkový počet odpovědí "velmi často"

28

projevy chování	velmi často	
		%
nadávání	8	29
opomíjení (přehlížení)	3	11
posměch	2	7
výhrůžky	1	4
negativně zabarvené přezdívky	4	14
braní, ničení nebo schovávání věcí	2	7
osobní urážky	5	18
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	0	0
kopání a rány	2	7
tělesné ubližování	1	4

celkový počet odpovědí "často"

61

projevy chování	často	
		%
nadávání	12	20
opomíjení (přehlížení)	3	5
posměch	11	18
výhrůžky	3	5
negativně zabarvené přezdívky	10	16
braní, ničení nebo schovávání věcí	8	13
osobní urážky	7	11
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	2	3
kopání a rány	4	7
tělesné ubližování	1	2

celkový počet odpovědí "někdy"

112

projevy chování	někdy	
		%
nadávání	17	15
opomíjení (přehlížení)	21	19
posměch	20	18

výhrůžky	7	6
negativně zabarvené přezdívky	13	12
braní, ničení nebo schovávání věcí	11	10
osobní urážky	14	13
urážky rodiny	1	1
urážky z rasových důvodů	1	1
kopání a rány	3	3
tělesné ubližování	4	4

celkový počet odpovědí "málokdy"

193

projevy chování	málokdy	
		%
nadávání	8	4
opomíjení (přehlížení)	19	10
posměch	18	9
výhrůžky	24	12
negativně zabarvené přezdívky	16	8
braní, ničení nebo schovávání věcí	22	11
osobní urážky	20	10
urážky rodiny	15	8
urážky z rasových důvodů	10	5
kopání a rány	19	10
tělesné ubližování	22	11

celkový počet odpovědí "nikdy"

211

projevy chování	nikdy	
		%
nadávání	0	0
opomíjení (přehlížení)	8	4
posměch	4	2
výhrůžky	22	10
negativně zabarvené přezdívky	14	7
braní, ničení nebo schovávání věcí	7	3
osobní urážky	10	5
urážky rodiny	41	19
urážky z rasových důvodů	45	21
kopání a rány	30	14
tělesné ubližování	30	14

Venkovské školy

celkem žáků

50

projevy chování	četnost výskytu											
	denně		velmi často		často		někdy		málokdy		nikdy	
		%		%		%		%		%		%
nadávání	12	24	8	16	7	14	18	36	5	10	0	0
opomíjení (přehlížení)	1	2	1	2	6	12	22	44	14	28	6	12
posměch	2	4	3	6	12	24	19	38	13	26	1	2
výhrůžky	1	2	0	0	5	10	7	14	24	48	13	26
negativně zabarvené přezdívky	4	8	4	8	6	12	20	40	14	28	2	4
braní, ničení nebo schovávání věcí	5	10	1	2	12	24	13	26	12	24	7	14
osobní urážky	4	8	4	8	4	8	16	32	14	28	8	16
urážky rodiny	0	0	0	0	0	0	4	8	21	42	25	50
urážky z rasových důvodů	1	0	2	4	1	2	5	10	9	18	32	64
kopání a rány	2	4	1	2	6	12	4	8	26	52	11	22
tělesné ubližování	2	4	0	0	0	0	6	12	20	40	22	44

celkový počet odpovědí

550

četnost výskytu	počet odpovědí	
		%
denně	34	6
velmi často	24	4
často	59	11
někdy	134	24
málokdy	172	31
nikdy	127	23

celkový počet odpovědí "denně"

34

projevy chování	denně	
		%
nadávání	12	35
opomíjení (přehlížení)	1	3
posměch	2	6
výhrůžky	1	3
negativně zabarvené přezdívky	4	12
braní, ničení nebo schovávání věcí	5	15
osobní urážky	4	12
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	1	3
kopání a rány	2	6
tělesné ubližování	2	6

celkový počet odpovědí "velmi často"

24

projevy chování	velmi často	
		%
nadávání	8	33
opomíjení (přehlížení)	1	4
posměch	3	13
výhrůžky	0	0
negativně zabarvené přezdívky	4	17
braní, ničení nebo schovávání věcí	1	4
osobní urážky	4	17
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	2	8
kopání a rány	1	4
tělesné ubližování	0	0

celkový počet odpovědí "často"

59

projevy chování	často	
		%
nadávání	7	12
opomíjení (přehlížení)	6	10
posměch	12	20
výhrůžky	5	8
negativně zabarvené přezdívky	6	10
braní, ničení nebo schovávání věcí	12	20
osobní urážky	4	7
urážky rodiny	0	0
urážky z rasových důvodů	1	2
kopání a rány	6	10
tělesné ubližování	0	0

celkový počet odpovědí "někdy"

134

projevy chování	někdy	
		%
nadávání	18	13
opomíjení (přehlížení)	22	16
posměch	19	14
výhrůžky	7	5
negativně zabarvené přezdívky	20	15
braní, ničení nebo schovávání věcí	13	10

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 1

osobní urážky	6	4
urážky rodiny	4	3
urážky z rasových důvodů	5	4
kopání a rány	4	3
tělesné ubližování	6	4

celkový počet odpovědí "málokdy"

172

projevy chování	málokdy	
		%
nadávání	5	3
opomíjení (přehlížení)	14	8
posměch	13	8
výhrůžky	24	14
negativně zabarvené přezdívky	14	8
braní, ničení nebo schovávání věcí	12	7
osobní urážky	14	8
urážky rodiny	21	12
urážky z rasových důvodů	9	5
kopání a rány	26	15
tělesné ubližování	20	12

celkový počet odpovědí "nikdy"

127

projevy chování	nikdy	
		%
nadávání	0	0
opomíjení (přehlížení)	6	5
posměch	1	1
výhrůžky	13	10
negativně zabarvené přezdívky	2	2
braní, ničení nebo schovávání věcí	7	6
osobní urážky	8	6
urážky rodiny	25	20
urážky z rasových důvodů	32	25
kopání a rány	11	9
tělesné ubližování	22	17

Ot. č. 3 - Kdyby se k tobě někdo takto choval, věděl bys, co máš dělat?

Pohlaví

Dívky a chlapci

celkem žáků

108

	počet odpovědí	%
a) ano, jsem poučen/a od rodičů	77	71
b) ano, jsem poučen/a od učitelů	60	56
c) ano, jsem poučen/a od kamaráda	24	22
d) ano, jsem poučen/a z médií	46	43
e) ne, nevěděl/a	3	3
f) jiné	4	4

Dívky

celkem žáků

63

	počet odpovědí	%
a) ano, jsem poučena od rodičů	48	76
b) ano, jsem poučena od učitelů	39	62
c) ano, jsem poučena od kamaráda	13	21
d) ano, jsem poučena z médií	28	44
e) ne, nevěděla	2	3
f) jiné	3	5

Chlapci

celkem žáků

45

	počet odpovědí	%
a) ano, jsem poučen od rodičů	29	64
b) ano, jsem poučen od učitelů	21	47
c) ano, jsem poučen od kamaráda	11	24
d) ano, jsem poučen z médií	18	40
e) ne, nevěděl	1	2
f) jiné	1	2

Ot. č. 3 - Kdyby se k tobě někdo takto choval, věděl bys, co máš dělat?

Jednotlivé školy

Škola "A"

celkem žáků

19

	počet odpovědí	%
a) ano, jsem poučen/a od rodičů	16	84
b) ano, jsem poučen/a od učitelů	18	95
c) ano, jsem poučen/a od kamaráda	3	16
d) ano, jsem poučen/a z médií	9	47
e) ne, nevěděl/a	0	0
f) jiné	1	5

Škola "B"

celkem žáků

23

	četnost výskytu	%
a) ano, jsem poučen/a od rodičů	17	74
b) ano, jsem poučen/a od učitelů	16	70
c) ano, jsem poučen/a od kamaráda	3	13
d) ano, jsem poučen/a z médií	6	26
e) ne, nevěděl/a	1	4
f) jiné	1	4

Škola "C"

celkem žáků

16

	četnost výskytu	%
a) ano, jsem poučen/a od rodičů	12	75
b) ano, jsem poučen/a od učitelů	8	50
c) ano, jsem poučen/a od kamaráda	9	56
d) ano, jsem poučen/a z médií	8	50
e) ne, nevěděl/a	0	0
f) jiné	0	0

Škola "D"

celkem žáků

18

	četnost výskytu	%
a) ano, jsem poučen/a od rodičů	12	67
b) ano, jsem poučen/a od učitelů	6	33
c) ano, jsem poučen/a od kamaráda	5	28
d) ano, jsem poučen/a z médií	10	56
e) ne, nevěděl/a	0	0
f) jiné	0	0

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 3

Škola "E"

celkem žáků 18

	četnost výskytu	%
a) ano, jsem poučen/a od rodičů	12	67
b) ano, jsem poučen/a od učitelů	6	33
c) ano, jsem poučen/a od kamaráda	2	11
d) ano, jsem poučen/a z médií	5	28
e) ne, nevěděl/a	2	11
f) jiné	2	11

Škola "F"

celkem žáků 14

	četnost výskytu	%
a) ano, jsem poučen/a od rodičů	8	57
b) ano, jsem poučen/a od učitelů	6	43
c) ano, jsem poučen/a od kamaráda	2	14
d) ano, jsem poučen/a z médií	6	43
e) ne, nevěděl/a	0	0
f) jiné	0	0

Městské školy

celkem žáků 58

	četnost výskytu	%
a) ano, jsem poučen/a od rodičů	45	78
b) ano, jsem poučen/a od učitelů	42	72
c) ano, jsem poučen/a od kamaráda	15	26
d) ano, jsem poučen/a z médií	23	40
e) ne, nevěděl/a	1	2
f) jiné	2	3

Venkovské školy

celkem žáků 50

	četnost výskytu	%
a) ano, jsem poučen/a od rodičů	32	64
b) ano, jsem poučen/a od učitelů	18	36
c) ano, jsem poučen/a od kamaráda	9	18
d) ano, jsem poučen/a z médií	21	42
e) ne, nevěděl/a	2	4
f) jiné	2	4

Ot. č. 4 - Chová se tak někdo z vaší třídy k tobě?

Pohlaví

Dívky a chlapci

celkem žáků

108

	četnost výskytu	%
a) ano, denně	1	1
b) ano, velmi často	6	6
c) ano, často	1	1
d) ano, někdy	14	13
e) ano, málokdy	47	44
f) ne nikdy	39	36

Dívky

celkem dívek

63

	četnost výskytu	%
a) ano, denně	1	2
b) ano, velmi často	1	2
c) ano, často	1	2
d) ano, někdy	7	11
e) ano, málokdy	29	46
f) ne nikdy	24	38

Chlapci

celkem chlapců

45

	četnost výskytu	%
a) ano, denně	0	0
b) ano, velmi často	5	11
c) ano, často	0	0
d) ano, někdy	7	16
e) ano, málokdy	18	40
f) ne nikdy	15	33

Ot. č. 4 - Chová se tak někdo z vaší třídy k tobě?

Jednotlivé školy

Škola "A"	celkem žáků	19
	četnost výskytu	%
a) ano, denně	1	5
b) ano, velmi často	1	5
c) ano, často	0	0
d) ano, někdy	1	5
e) ano, málokdy	9	47
f) ne nikdy	7	37

Škola "B"	celkem žáků	23
	četnost výskytu	%
a) ano, denně	0	0
b) ano, velmi často	2	9
c) ano, často	0	0
d) ano, někdy	1	4
e) ano, málokdy	8	35
f) ne nikdy	12	52

Škola "C"	celkem žáků	16
	četnost výskytu	%
a) ano, denně	0	0
b) ano, velmi často	0	0
c) ano, často	0	0
d) ano, někdy	4	25
e) ano, málokdy	7	44
f) ne nikdy	5	31

Škola "D"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) ano, denně	0	0
b) ano, velmi často	1	6
c) ano, často	0	0
d) ano, někdy	2	11
e) ano, málokdy	13	72
f) ne nikdy	2	11

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 4

Škola "E"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) ano, denně	0	0
b) ano, velmi často	1	6
c) ano, často	1	6
d) ano, někdy	4	22
e) ano, málokdy	5	28
f) ne nikdy	7	39

Škola "F"	celkem žáků	14
	četnost výskytu	%
a) ano, denně	0	0
b) ano, velmi často	1	7
c) ano, často	0	0
d) ano, někdy	2	14
e) ano, málokdy	5	36
f) ne nikdy	6	43

Městské školy	celkem žáků	58
	četnost výskytu	%
a) ano, denně	1	2
b) ano, velmi často	3	5
c) ano, často	0	0
d) ano, někdy	6	10
e) ano, málokdy	24	41
f) ne nikdy	24	41

Venkovské školy	celkem žáků	50
	četnost výskytu	%
a) ano, denně	0	0
b) ano, velmi často	3	6
c) ano, často	1	2
d) ano, někdy	8	16
e) ano, málokdy	23	46
f) ne nikdy	15	30

Ot. č. 5 - Nešel jsi do školy ze strachu, že se bude k tobě někdo takto chovat?

Pohlaví

dívky a chlapci

celkem žáků

108

	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	1	1
c) ano, několikrát	3	3
d) ano, jednou	18	17
e) ne, nikdy	86	80

dívky

celkem žáků

63

	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	1	2
d) ano, jednou	14	22
e) ne, nikdy	48	76

chlapci

celkem žáků

45

	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	1	2
c) ano, několikrát	2	4
d) ano, jednou	4	9
e) ne, nikdy	38	84

Ot. č. 5 - Nešel jsi do školy ze strachu, že se bude k tobě někdo takto chovat?**Jednotlivé školy**

Škola "A"	celkem žáků	19
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	1	5
c) ano, několikrát	0	0
d) ano, jednou	3	16
e) ne, nikdy	15	79

Škola "B"	celkem žáků	23
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	1	4
d) ano, jednou	7	30
e) ne, nikdy	15	65

Škola "C"	celkem žáků	16
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	0	0
d) ano, jednou	4	25
e) ne, nikdy	12	75

Škola "D"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	0	0
d) ano, jednou	0	0
e) ne, nikdy	18	100

Škola "E"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	1	6
d) ano, jednou	3	17
e) ne, nikdy	14	78

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 5

Škola "F"	celkem žáků	14
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	1	7
d) ano, jednou	1	7
e) ne, nikdy	12	86

Městské školy	celkem žáků	58
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	1	2
c) ano, několikrát	1	2
d) ano, jednou	14	24
e) ne, nikdy	42	72

Venkovské školy	celkem žáků	50
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	2	4
d) ano, jednou	4	8
e) ne, nikdy	44	88

Ot. č. 7 - Choval/a ses ty sám/sama tak k někomu?**Pohlaví**

Dívky a chlapci

celkem žáků

108

	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	1	1
b) ano, často	1	1
c) ano, několikrát	27	25
d) ano, jednou	35	32
e) ne, nikdy	44	41

Dívky

celkem žáků

63

	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	8	13
d) ano, jednou	26	41
e) ne, nikdy	29	46

Chlapci

celkem žáků

45

	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	1	2
b) ano, často	1	2
c) ano, několikrát	19	42
d) ano, jednou	9	20
e) ne, nikdy	15	33

Ot. č. 7 - Choval/a ses ty sám/sama tak k někomu?

Jednotlivé školy

Škola "A"	celkem žáků	19
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	6	32
d) ano, jednou	4	21
e) ne, nikdy	9	47

Škola "B"	celkem žáků	23
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	1	4
d) ano, jednou	6	26
e) ne, nikdy	16	70

Škola "C"	celkem žáků	16
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	4	25
d) ano, jednou	10	63
e) ne, nikdy	2	13

Škola "D"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	1	6
c) ano, několikrát	8	44
d) ano, jednou	6	33
e) ne, nikdy	3	17

Škola "E"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	6	33
d) ano, jednou	4	22
e) ne, nikdy	8	44

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 7

Škola "F"	celkem žáků	14
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	1	7
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	2	14
d) ano, jednou	5	36
e) ne, nikdy	6	43

Městské školy	celkem žáků	58
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	0	0
b) ano, často	0	0
c) ano, několikrát	11	19
d) ano, jednou	20	34
e) ne, nikdy	27	47

Venkovské školy	celkem žáků	50
	četnost výskytu	%
a) ano, velmi často	1	2
b) ano, často	1	2
c) ano, několikrát	16	32
d) ano, jednou	15	30
e) ne, nikdy	17	34

Ot. č. 9 - Zastal/a by ses spolužáka nebo se mu snažil/a nějak pomoci, kdyby se k němu někdo z vaší třídy takto choval?

Pohlaví

Dívky a chlapci	celkem žáků	108
	četnost výskytu	%
a) ano	65	60
b) spíše ano	35	32
c) spíše ne	7	6
d) ne	1	1

Dívky	celkem žáků	63
	četnost výskytu	%
a) ano	41	65
b) spíše ano	18	29
c) spíše ne	4	6
d) ne	0	0

Chlapci	celkem žáků	45
	četnost výskytu	%
a) ano	24	53
b) spíše ano	17	38
c) spíše ne	3	7
d) ne	1	2

Ot. č. 9 - Zastal/a by ses spolužáka nebo se mu snažil/a nějak pomoci, kdyby se k němu někdo z vaší třídy takto choval?

Jednotlivé školy

Škola "A"	celkem žáků	19
	četnost výskytu	%
a) ano	11	58
b) spíše ano	8	42
c) spíše ne	0	0
d) ne	0	0

Škola "B"	celkem žáků	23
	četnost výskytu	%
a) ano	12	52
b) spíše ano	11	48
c) spíše ne	0	0
d) ne	0	0

Škola "C"	celkem žáků	16
	četnost výskytu	%
a) ano	12	75
b) spíše ano	1	6
c) spíše ne	3	19
d) ne	0	0

Škola "D"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) ano	11	61
b) spíše ano	6	33
c) spíše ne	1	6
d) ne	0	0

Škola "E"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) ano	10	56
b) spíše ano	6	33
c) spíše ne	2	11
d) ne	0	0

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 9

Škola "F"	celkem žáků	14
	četnost výskytu	%
a) ano	9	64
b) spíše ano	3	21
c) spíše ne	1	7
d) ne	1	7

Městské školy	celkem žáků	58
	četnost výskytu	%
a) ano	35	60
b) spíše ano	20	34
c) spíše ne	3	5
d) ne	0	0

Venkovské školy	celkem žáků	50
	četnost výskytu	%
a) ano	30	60
b) spíše ano	15	30
c) spíše ne	4	8
d) ne	1	2

Ot. č. 10 - Komu bys v takovém případě řekla?

Pohlaví

Dívky a chlapci

celkem žáků

108

	četnost výskytu	%
a) rodičům	60	56
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli	66	61
c) řediteli / ředitelce	16	15
d) sourozenci	14	13
e) kamarádovi	67	62
f) nikomu	10	9
g) někomu jinému	2	2

Dívky

celkem žáků

63

	četnost výskytu	%
a) rodičům	38	60
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli	41	65
c) řediteli / ředitelce	7	11
d) sourozenci	10	16
e) kamarádovi	46	73
f) nikomu	3	5
g) někomu jinému	2	3

Chlapci

celkem žáků

45

	četnost výskytu	%
a) rodičům	22	49
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli	25	56
c) řediteli / ředitelce	9	20
d) sourozenci	4	9
e) kamarádovi	21	47
f) nikomu	7	16
g) někomu jinému	0	0

Ot. č. 10 - Komu bys v takovém případě řekla?

Jednotlivé školy

Škola "A"

celkem žáků

19

	četnost výskytu	%
a) rodičům	15	79
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli	17	89
c) řediteli / ředitelce	6	32
d) sourozenci	2	11
e) kamarádovi	11	58
f) nikomu	0	0
g) někomu jinému	0	0

Škola "B"

celkem žáků

23

	četnost výskytu	%
a) rodičům	6	26
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli	17	74
c) řediteli / ředitelce	4	17
d) sourozenci	2	9
e) kamarádovi	15	65
f) nikomu	2	9
g) někomu jinému	0	0

Škola "C"

celkem žáků

16

	četnost výskytu	%
a) rodičům	8	50
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli	10	63
c) řediteli / ředitelce	2	13
d) sourozenci	2	13
e) kamarádovi	11	69
f) nikomu	1	6
g) někomu jinému	1	6

Škola "D"

celkem žáků

18

	četnost výskytu	%
a) rodičům	11	61
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli	5	28
c) řediteli / ředitelce	0	0
d) sourozenci	2	11
e) kamarádovi	10	56
f) nikomu	4	22
g) někomu jinému	0	0

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 10

Škola "E"	celkem žáků	18	
		četnost výskytu	%
a) rodičům		11	61
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli		10	56
c) řediteli / ředitelce		4	22
d) sourozenci		3	17
e) kamarádovi		11	61
f) nikomu		1	6
g) někomu jinému		1	6

Škola "F"	celkem žáků	14	
		četnost výskytu	%
a) rodičům		8	57
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli		7	50
c) řediteli / ředitelce		0	0
d) sourozenci		2	14
e) kamarádovi		8	57
f) nikomu		2	14
g) někomu jinému		0	0

Městské školy	celkem žáků	58	
		četnost výskytu	%
a) rodičům		29	50
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli		44	76
c) řediteli / ředitelce		12	21
d) sourozenci		6	10
e) kamarádovi		37	64
f) nikomu		3	5
g) někomu jinému		1	2

Venkovské školy	celkem žáků	50	
		četnost výskytu	%
a) rodičům		30	60
b) třídnímu učiteli, případně jinému učiteli		22	44
c) řediteli / ředitelce		4	8
d) sourozenci		7	14
e) kamarádovi		29	58
f) nikomu		7	14
g) někomu jinému		1	2

Ot. č. 11 - Hovoří či hovořil s vámi třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, např. v rámci nějakého vyučovacího předmětu o mezilidských vztazích, třeba o šikaně?

Pohlaví

Dívky a chlapci

celkem žáků

108

	četnost výskytu	%
a) ano	108	100
b) ne	0	0

Ot. č. 12 - Pokud "ano", jakým způsobem jsi byl/a s danou problematikou seznámen/a?

Pohlaví

Dívky a chlapci

celkem žáků

108

	četnost výskytu	%
a) formou diskuze, kde jsem vyjádřila svůj vlastní názor	92	85
b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání scénáře šikany)	25	23
c) zhlédnutím filmu o šikaně	49	45
d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy	35	32
e) psaním úvah a povídek na toto téma	11	10
f) jiné	1	1

Dívky

celkem žáků

63

	četnost výskytu	%
a) formou diskuze, kde jsem vyjádřila svůj vlastní názor	52	83
b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání scénáře šikany)	7	11
c) zhlédnutím filmu o šikaně	31	49
d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy	25	40
e) psaním úvah a povídek na toto téma	5	8
f) jiné	1	2

Chlapci

celkem žáků

45

	četnost výskytu	%
a) formou diskuze, kde jsem vyjádřila svůj vlastní názor	40	89
b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání scénáře šikany)	8	18
c) zhlédnutím filmu o šikaně	18	40
d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy	10	22
e) psaním úvah a povídek na toto téma	6	13
f) jiné	0	0

Ot. č. 12 - Pokud "ano", jakým způsobem jsi byl/a s danou problematikou seznámen/a?

Jednotlivé školy

Škola "A" celkem žáků 19

	četnost výskytu	%
a) formou diskuze, kde jsem vyjádřila svůj vlastní názor	17	89
b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání scénáře šikany)	15	79
c) zhlédnutím filmu o šikaně	1	5
d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy	4	21
e) psaním úvah a povídek na toto téma	1	5
f) jiné	1	5

Škola "B" celkem žáků 23

	četnost výskytu	%
a) formou diskuze, kde jsem vyjádřila svůj vlastní názor	20	87
b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání scénáře šikany)	6	26
c) zhlédnutím filmu o šikaně	5	22
d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy	4	17
e) psaním úvah a povídek na toto téma	3	13
f) jiné	0	0

Škola "C" celkem žáků 16

	četnost výskytu	%
a) formou diskuze, kde jsem vyjádřila svůj vlastní názor	14	88
b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání scénáře šikany)	1	6
c) zhlédnutím filmu o šikaně	13	81
d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy	11	69
e) psaním úvah a povídek na toto téma	0	0
f) jiné	0	0

Škola "D" celkem žáků 18

	četnost výskytu	%
a) formou diskuze, kde jsem vyjádřila svůj vlastní názor	18	100
b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání scénáře šikany)	0	0
c) zhlédnutím filmu o šikaně	13	72
d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy	8	44
e) psaním úvah a povídek na toto téma	2	11
f) jiné	0	0

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 12

Škola "E" celkem žáků 18

	četnost výskytu	%
a) formou diskuze, kde jsem vyjádřila svůj vlastní názor	13	72
b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání scénáře šikany)	2	11
c) zhlédnutím filmu o šikaně	17	94
d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy	6	33
e) psaním úvah a povídek na toto téma	5	28
f) jiné	0	0

Škola "F" celkem žáků 14

	četnost výskytu	%
a) formou diskuze, kde jsem vyjádřila svůj vlastní názor	11	79
b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání scénáře šikany)	1	7
c) zhlédnutím filmu o šikaně	4	29
d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy	2	14
e) psaním úvah a povídek na toto téma	0	0
f) jiné	0	0

Městské školy celkem žáků 58

	četnost výskytu	%
a) formou diskuze, kde jsem vyjádřila svůj vlastní názor	51	88
b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání scénáře šikany)	22	38
c) zhlédnutím filmu o šikaně	19	33
d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy	9	16
e) psaním úvah a povídek na toto téma	4	7
f) jiné	1	2

Venkovské školy celkem žáků 50

	četnost výskytu	%
a) formou diskuze, kde jsem vyjádřila svůj vlastní názor	42	84
b) formou různých her, cvičení a hraní rolí (např. přehrání scénáře šikany)	3	6
c) zhlédnutím filmu o šikaně	34	68
d) četbou různých článků na dané téma z tisku či knihy	16	32
e) psaním úvah a povídek na toto téma	7	14
f) jiné	0	0

Ot. č. 13 - S některými z výše uvedených aktivit jsem se setkal/a?

Pohlaví

Dívky a chlapci

celkem žáků

108

	četnost výskytu	%
a) v třídnických hodinách	48	44
b) v některých vyučovacích předmětech	60	56
c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída zúčastnili	7	6
d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)	48	44
e) jiné	2	2

Dívky

celkem žáků

63

	četnost výskytu	%
a) v třídnických hodinách	26	41
b) v některých vyučovacích předmětech	40	63
c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída zúčastnili	5	8
d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)	29	46
e) jiné	0	0

Chlapci

celkem žáků

45

	četnost výskytu	%
a) v třídnických hodinách	22	49
b) v některých vyučovacích předmětech	20	44
c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída zúčastnili	2	4
d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)	19	42
e) jiné	2	4

Ot. č. 13 - S některými z výše uvedených aktivit jsem se setkal/a?

Jednotlivé školy

Škola "A" celkem žáků 19

	četnost výskytu	%
a) v třídnických hodinách	10	53
b) v některých vyučovacích předmětech	11	58
c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída zúčastnili	7	37
d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)	10	53
e) jiné	0	0

Škola "B" celkem žáků 23

	četnost výskytu	%
a) v třídnických hodinách	13	57
b) v některých vyučovacích předmětech	11	48
c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída zúčastnili	0	0
d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)	9	39
e) jiné	0	0

Škola "C" celkem žáků 16

	četnost výskytu	%
a) v třídnických hodinách	7	44
b) v některých vyučovacích předmětech	16	100
c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída zúčastnili	0	0
d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)	4	25
e) jiné	0	0

Škola "D" celkem žáků 18

	četnost výskytu	%
a) v třídnických hodinách	6	33
b) v některých vyučovacích předmětech	14	78
c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída zúčastnili	0	0
d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)	2	11
e) jiné	0	0

Škola "E" celkem žáků 18

	četnost výskytu	%
a) v třídnických hodinách	12	67
b) v některých vyučovacích předmětech	8	44
c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída zúčastnili	1	6
d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)	11	61
e) jiné	0	0

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 13

Škola "F"

celkem žáků

14

	četnost výskytu	%
a) v třídnických hodinách	3	21
b) v některých vyučovacích předmětech	4	29
c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída zúčastnili	3	21
d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)	12	86
e) jiné	1	7

Městské školy

celkem žáků

58

	četnost výskytu	%
a) v třídnických hodinách	30	39
b) v některých vyučovacích předmětech	38	66
c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída zúčastnili	7	12
d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)	23	40
e) jiné	0	0

Venkovské školy

celkem žáků

50

	četnost výskytu	%
a) v třídnických hodinách	21	42
b) v některých vyučovacích předmětech	26	52
c) v rámci programu či projektu, kterého jsme se jako třída zúčastnili	4	8
d) v rámci přednášky s odborníkem (např. policistou)	25	50
e) jiné	1	2

Ot. č. 14 - Byly pro tebe aktivity, kterých jsi se zúčastnil/a v něčem užitečné?

Pohlaví

Dívky a chlapci	celkem žáků	108
	četnost výskytu	%
a) ano	88	81
b) ne	20	19

Dívky	celkem žáků	63
	četnost výskytu	%
a) ano	52	83
b) ne	11	17

Chlapci	celkem žáků	45
	četnost výskytu	%
a) ano	36	80
b) ne	9	20

Ot. č. 14 - Byly pro tebe aktivity, kterých jsi se zúčastnil/a v něčem užitečné?**Jednotlivé školy**

Škola "A"	celkem žáků	19
	četnost výskytu	%
a) ano	17	89
b) ne	2	11

Škola "B"	celkem žáků	23
	četnost výskytu	%
a) ano	18	78
b) ne	5	22

Škola "C"	celkem žáků	16
	četnost výskytu	%
a) ano	13	81
b) ne	3	19

Škola "D"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) ano	15	44
b) ne	3	17

Škola "E"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) ano	16	89
b) ne	2	11

Škola "F"	celkem žáků	14
	četnost výskytu	%
a) ano	9	64
b) ne	5	36

Městské školy	celkem žáků	58
	četnost výskytu	%
a) ano	48	83
b) ne	10	17

Venkovské školy	celkem žáků	50
	četnost výskytu	%
a) ano	40	80
b) ne	10	20

Ot. č. 16 - Kdyby se ti stalo, že ti někdo, komu se nemůžeš ubránit, bude záměrně a opakovaně dělat něco, co je ti nepříjemné, co tě ponižuje , např. do tebe strká, bije tě, schovává ti věci, vyhrožuje ti, nadává ti, pomlouvá tě či navádí spolužáky, aby se s tebou nebavili a nevšímal si tě, označil/a bys toto chování za:

Pohlaví

Dívky a chlapci	celkem žáků	108
	četnost výskytu	%
a) škádlení	6	6
b) šikanu	92	85
c) pošťuchování	5	5
d) jiné	5	5

Dívky	celkem žáků	63
	četnost výskytu	%
a) škádlení	4	6
b) šikanu	54	86
c) pošťuchování	2	3
d) jiné	3	5

Chlapci	celkem žáků	45
	četnost výskytu	%
a) škádlení	2	4
b) šikanu	38	84
c) pošťuchování	3	7
d) jiné	2	4

Ot. č. 16 - Kdyby se ti stalo, že ti někdo, komu se nemůžeš ubránit, bude záměrně a opakovaně dělat něco, co je ti nepříjemné, co tě ponižuje, např. do tebe strká, bije tě, schovává ti věci, vyhrožuje ti, nadává ti, pomlouvá tě či navádí spolužáky, aby se s tebou nebavili a nevšímal si tě, označil/a bys toto chování za:

Jednotlivé školy

Škola "A"	celkem žáků	19
	četnost výskytu	%
a) škádlení	0	0
b) šikanu	18	95
c) pošťuchování	0	0
d) jiné	1	5

Škola "B"	celkem žáků	23
	četnost výskytu	%
a) škádlení	2	9
b) šikanu	21	91
c) pošťuchování	0	0
d) jiné	0	0

Škola "C"	celkem žáků	16
	četnost výskytu	%
a) škádlení	0	0
b) šikanu	15	94
c) pošťuchování	1	6
d) jiné	0	0

Škola "D"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) škádlení	3	17
b) šikanu	13	72
c) pošťuchování	2	11
d) jiné	0	0

Škola "E"	celkem žáků	18
	četnost výskytu	%
a) škádlení	0	0
b) šikanu	14	78
c) pošťuchování	2	11
d) jiné	2	11

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 16

Škola "F"	celkem žáků	14
	četnost výskytu	%
a) škádlení	1	7
b) šikanu	11	79
c) pošťuchování	0	0
d) jiné	2	14

Městské školy	celkem žáků	58
	četnost výskytu	%
a) škádlení	2	3
b) šikanu	54	93
c) pošťuchování	1	2
d) jiné	1	2

Venkovské školy	celkem žáků	50
	četnost výskytu	%
a) škádlení	4	8
b) šikanu	38	76
c) pošťuchování	4	8
d) jiné	4	8

Dívky a chlapci

celkem žáků

108

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší škole?

	četnost výskytu	%
a) ano	62	57
b) ne	46	43

18) Pokud "ano", řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

	četnost výskytu	%
a) ano	57	92
b) ne	5	8

19) Pokud "ano", jak jsi spokojený/á nebo jsi byla spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

	četnost výskytu	%
a) jsem byl/a velmi spokojený/á	18	32
b) jsem byl/a spokojený/á je částečně	30	53
c) nijak, protože se nic nevyřešilo	6	11
d) nebyl/a jsem vůbec spokojený/á	3	5

Dívky

celkem dívek

63

17) Setkala jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší škole?

	četnost výskytu	%
a) ano	35	56
b) ne	28	44

18) Pokud "ano", řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

	četnost výskytu	%
a) ano	30	86
b) ne	5	14

19) Pokud "ano", jak jsi spokojená nebo jsi byla spokojená s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

	četnost výskytu	%
a) jsem byla velmi spokojená	9	30
b) jsem byla spokojená je částečně	17	57
c) nijak, protože se nic nevyřešilo	2	7
d) nebyla jsem vůbec spokojená	2	7

Chlapci

celkem chlapců 45

17) Setkal jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší škole?

	četnost výskytu	%
a) ano	27	60
b) ne	18	40

18) Pokud "ano", řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

	četnost výskytu	%
a) ano	27	100
b) ne	0	0

19) Pokud "ano", jak jsi spokojen nebo jsi byl spokojen s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

	četnost výskytu	%
a) jsem byl velmi spokojen	9	33
b) jsem byl spokojen jen částečně	13	48
c) nijak, protože se nic nevyřešilo	4	15
d) nebyl jsem vůbec spokojen	1	4

PŘÍLOHA Č. 7 - OTÁZKA Č. 17 - 19

Škola "A"

celkem žáků

19

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší škole?

	četnost výskytu	%
a) ano	15	79
b) ne	4	21

18) Pokud "ano", řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

	četnost výskytu	%
a) ano	14	93
b) ne	1	7

19) Pokud "ano", jak jsi spokojený/á nebo jsi byla spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

	četnost výskytu	%
a) jsem byl/a velmi spokojený/á	6	43
b) jsem byl/a spokojený/á je částečně	6	43
c) nijak, protože se nic nevyřešilo	0	0
d) nebyl/a jsem vůbec spokojený/á	2	14

Škola "B"

celkem žáků

23

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší škole?

	četnost výskytu	%
a) ano	15	65
b) ne	8	35

18) Pokud "ano", řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

	četnost výskytu	%
a) ano	15	100
b) ne	0	0

19) Pokud "ano", jak jsi spokojený/á nebo jsi byla spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

	četnost výskytu	%
--	-----------------	---

a) jsem byl/a velmi spokojený/á	5	33
b) jsem byl/a spokojený/á je částečně	10	67
c) nijak, protože se nic nevyřešilo	0	0
d) nebyl/a jsem vůbec spokojený/á	0	0

Škola "C"

celkem žáků

16

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší škole?

	četnost výskytu	%
a) ano	4	25
b) ne	12	75

18) Pokud "ano", řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

	četnost výskytu	%
a) ano	3	75
b) ne	1	25

19) Pokud "ano", jak jsi spokojený/á nebo jsi byla spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

	četnost výskytu	%
a) jsem byl/a velmi spokojený/á	0	0
b) jsem byl/a spokojený/á je částečně	3	100
c) nijak, protože se nic nevyřešilo	0	0
d) nebyl/a jsem vůbec spokojený/á	0	0

Škola "D"

celkem žáků

18

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší škole?

	četnost výskytu	%
a) ano	9	50
b) ne	9	50

18) Pokud "ano", řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

	četnost výskytu	%
a) ano	9	100

b) ne	0	0
-------	---	---

19) Pokud "ano", jak jsi spokojený/á nebo jsi byla spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

	četnost výskytu	%
a) jsem byl/a velmi spokojený/á	3	33
b) jsem byl/a spokojený/á je částečně	6	67
c) nijak, protože se nic nevyřešilo	0	0
d) nebyl/a jsem vůbec spokojený/á	0	0

Škola "E"

celkem žáků

18

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší škole?

	četnost výskytu	%
a) ano	9	50
b) ne	9	50

18) Pokud "ano", řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

	četnost výskytu	%
a) ano	9	100
b) ne	0	0

19) Pokud "ano", jak jsi spokojený/á nebo jsi byla spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

	četnost výskytu	%
a) jsem byl/a velmi spokojený/á	3	33
b) jsem byl/a spokojený/á je částečně	2	22
c) nijak, protože se nic nevyřešilo	4	44
d) nebyl/a jsem vůbec spokojený/á	0	0

Škola "F"

celkem žáci

14

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší škole?

	četnost výskytu	%
a) ano	9	64
b) ne	5	36

18) Pokud "ano", řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

	četnost výskytu	%
a) ano	7	78
b) ne	2	22

19) Pokud "ano", jak jsi spokojený/á nebo jsi byla spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

	četnost výskytu	%
a) jsem byl/a velmi spokojený/á	2	29
b) jsem byl/a spokojený/á je částečně	2	29
c) nijak, protože se nic nevyřešilo	2	29
d) nebyl/a jsem vůbec spokojený/á	1	14

Městské školy

celkem žáků

58

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší škole?

	četnost výskytu	%
a) ano	34	59
b) ne	24	41

18) Pokud "ano", řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

	četnost výskytu	%
a) ano	32	94
b) ne	2	6

19) Pokud "ano", jak jsi spokojený/á nebo jsi byla spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

	četnost výskytu	%
a) jsem byl/a velmi spokojený/á	11	34
b) jsem byl/a spokojený/á je částečně	19	59
c) nijak, protože se nic nevyřešilo	0	0
d) nebyl/a jsem vůbec spokojený/á	2	6

Venkovské školy

celkem žáků

50

17) Setkal/a jsi se nebo setkáváš se s tímto chováním ve vaší škole?

	četnost výskytu	%
a) ano	27	54
b) ne	23	46

18) Pokud "ano", řeší nebo řešil někdy váš třídní učitel, případně jiná dospělá osoba, takové chování v rámci vaší třídy?

	četnost výskytu	%
a) ano	25	93
b) ne	2	7

19) Pokud "ano", jak jsi spokojený/á nebo jsi byla spokojený/á s potrestáním viníků a vyřešením celé situace?

	četnost výskytu	%
a) jsem byl/a velmi spokojený/á	8	32
b) jsem byl/a spokojený/á je částečně	10	40
c) nijak, protože se nic nevyřešilo	6	24
d) nebyl/a jsem vůbec spokojený/á	1	4

TŘÍDNÍ DESATERO 6.B

- 1. Neničit věci spolužákům**
- 2. Nepoužívat hanlivé přezdívky**
- 3. Nemluvit sprostě a vulgárně**
- 4. Neprovokovat spolužáky**
- 5. Neprohrabávat cizí věci a nekrást**
- 6. Neházet po třídě papíry a jiné věci**
- 7. Nepovolovat židle!**
- 8. Nelepit po třídě a nemalovat na tabuli
sprosté obrázky**
- 9. Neházet cizí věci do koše**
- 10. Nerozhazovat boty a oblečení v šatně**

Námi navržená a schválená pravidla chování a jednání se budeme snažit dodržovat.

Při dlouhodobém a soustavném porušování pravidel

- a. provinilec uzná svou chybu a veřejně se omluví
- b. vykoná nějaký úkol navržený a schválený třídou
- c. porušování pravidel budeme řešit s p. uč. Třídní
nebo v hodinách Ov

DOTAZNÍK POUŽÍVANÝ NA ŠKOLE „A“ K ZJIŠŤOVÁNÍ VZTAHŮ V TŘÍDNÍCH KOLEKTIVÁCH

Tento dotazník zjišťuje, jaké vztahy jsou ve vaší třídě a jak se navzájem znáte

Je zde dvacet jedna otázek, na které máš odpovědět. Pozorně si otázku přečti, a pokud ji nerozumíš, zeptej se toho, kdo ti dotazník zadává. Na otázky odpovídej tak, že čitelně napíšeš jméno spolužáka, který tě napadne v souvislosti s otázkou.

Dotazník je anonymní, tvoje odpovědi nebudou nikde zveřejněny. Odpovídej proto bez obav a pravdivě.

1. Kdo je přátelský a kamarádský?
2. Koho bys chtěl za předsedu třídy a proč?
3. Kdo ubližuje slabším? Jak?
4. Koho považuješ za nejchytřejšího?
5. Kdo zastrašuje a ponižuje spolužáky?
6. Kdo se umí ze spolužáků nejlépe prát?
7. Kdo používá násilí proti druhým?
8. Kdo se zastává slabších?
9. Kdo zesměšňuje spolužáky?
10. Kdo se stává terčem vtipů a legrací?
11. Kdo nejvíc pošťuchuje?
12. S kým je největší legrace?
13. Kdo se nejvíc pere?
14. Kdo je odvážný a nebojí se?
15. Kdo nejvíc žaluje?
16. Komu to myslí a má dobré nápady?

PŘÍLOHA Č. 9

17. Kdo má strach z nějakého spolužáka? A z koho?
18. Koho mají učitelé rádi?
19. Kdo je ostatním přehlížen a odmítán?
20. Kdo se nejslušněji chová k učitelům?
21. Kdo je fyzicky napadán a neumí se bránit?

Pokud tě napadly další otázky a odpovědi, můžeš je doplnit:

22.?
23.?
24.?
25.?

Pokud chceš, na tomto místě můžeš někomu napsat nějaký vzkaz nebo poselství.
Nemusíš se podepisovat, napiš jen komu a co:

PLÁN VZDĚLÁVACÍCH SEMINÁŘŮ NA ROK 2009

den	název akce	školitel	pro
14. 1. 2009	Budeme mít školáka akreditováno	PhDr. L. Pekařová	veřejnost učitele, ředitele, rodiče
11. 2. 2009	Život nebo AIDS (vztahy, sex, drogy ...)	Tomáš Řehák	veřejnost učitele, ředitele, rodiče, studenty
7. 4. - 8. 4. 2009	Komunikace a konflikt aneb jak si nekazit dny akreditováno	Mgr. Věra a PhDr. Ivan Janíkoví	třídní učitele, vých. poradce, preventisty, ředitele, veřejnost, studenty
28. 4. - 29. 4. 2009	Respektovat a být respektován – oprávněné požadavky akreditováno	PhDr. Jana Nováčková, CSc PhDr. D. Nevolová	třídní učitele, vých. poradce, preventisty, ředitele
12. 5. - 13. 5. 2009	Individualita žáka a kooperace ve třídě akreditováno	Mgr. Renata Ježková	třídní učitele, vých. poradce, preventisty, ředitele
13. 5. 2009	Šikana není fér! akreditováno	Mgr. Renata Ježková	veřejnost učitele, ředitele, rodiče
3. 6. 2009	Co nepokazit ve věku 7 – 15 let akreditováno	PhDr. L. Pekařová	veřejnost učitele, ředitele, rodiče

26. 8. 2009	Problémy ve vztahu rodina-škola akreditováno	PhDr. L. Pekařová	veřejnost učitele, ředitele, rodiče
29. 9. - 30. 9. 2009	Právo pro školy – jak se správně právně chovat ve škole akreditováno	Mgr. Michaela Veselá	třídní učitele, vých. poradce, preventisty, ředitele
30. 9. 2009	Práva dítěte vůči škole a práva školy vůči dítěti – co kdo může a nesmí? akreditováno	Mgr. Michaela Veselá	veřejnost učitele, ředitele, rodiče
20. 10. - 21. 10. 2009	Práce se třídou akreditováno	Mgr. Renata Ježková	třídní učitele, vých. poradce, preventisty, ředitele
21. 10. 2009	Poruchy chování z pohledu rodič, žák, instituce	Mgr. Renata Ježková	veřejnost učitele, ředitele, rodiče
24. 11. - 25. 11. 2009	Řešení krizových situací ve škole – co dělat, když... akreditováno	Mgr. Michaela Veselá	třídní učitele, vých. poradce, preventisty, ředitele
25. 11. 2009	Dítě jako oběť násilí, vandalismu a krádeže, jak mu můžu pomoci akreditováno	Mgr. Michaela Veselá	veřejnost učitele, ředitele, rodiče